

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VYUŽITELNÉ V PRAXI  
MATEŘSKÉ ŠKOLY S DĚTMI VE VĚKU TŘÍ AŽ ČTYŘ LET**

Methods and techniques of drama in education suitable in kindergarten praxis for  
children aged three to four years.

**Diplomová práce**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Bc. Alena Musilová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: dálková – kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Metody a techniky dramatické výchovy využitelné v praxi mateřské školy s dětmi ve věku tří až čtyř let.“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.6.2012

.....

Nejprve bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Radce Svobodové za trpělivost, ochotu, podporu a čas, který mi věnovala k této práci. Velký dík patří všem „mým dětem“, mým kolegyním (speciálně paní učitelce Zdeně Hamzové a paní ředitelce Bc. Pavlíně Pánkové), mým rodičům za duchovní podporu a především mým kamarádům a kamarádkám za to, že to se mnou ty tři roky vydržely a během studia mi dodávaly pozitivní energii a podporu (Irče Bezzuchové, Lu, Terezce Jarošové a celé její rodině, Sašovi Rašilovovi a Vandě Hybnerové, Petře Kdýrové a její rodině, všem ze sboru Resonance v čele s Miluškou Pospíšilovou).

## **ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA**

Diplomová práce se zabývá problematikou „Metod a technik dramatické výchovy využitelné v praxi mateřské školy s dětmi ve věku tří až čtyř let.“ Cílem této práce je zkoumání využitelnosti vybraných technik a metod DV s dětmi ve věku 3 – 4 let. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se snaží nastínit zadanou problematiku z odborného hlediska, pracuje především s odbornou literaturou. A vytváří tak základ pro praktickou část.

Praktická část si nejprve vytyčuje cíle, klade otázky a volí výzkumné metody. Jako výzkumnou metodu si volí analýzu a evaluaci odučených lekcí dramatické výchovy. Východiskem pro praktickou část je práce se ŠVP, TVP a práce s odbornou literaturou (Hanou Budínskou: „Hry pro šest smyslů“). Praktická část pracuje také s literaturou pro děti, přičemž se zabývá se rozbořem jednotlivých pohádek a básní. Konec praktické části patří shrnutí a vyhodnocení výzkumných otázek.

Závěr se věnuje „poznání“, kterého bylo dosaženo pomocí této práce.

Celkově se diplomová práce snaží podat obraz o práci s dětmi ve věku od tří do čtyř let v dramatické výchově v MŠ, přičemž přihlíží k teorii i praxi. Ohniskem jejího zájmu je předškolní dítě a jeho reakce na podněty z oblasti dramatické výchovy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

předškolní dítě

dramatická výchova

metody a techniky dramatické výchovy

lekce dramatické výchovy

učitel dramatické výchovy

## **ABSTRACT AND KEYWORDS**

This final thesis deals with “Methods and techniques of drama in education suitable in kindergarten praxis for children aged 3 to 4 years.” It studies the suitability of selected techniques and methods when used in drama education of 3–4 year-old children. The thesis has a theoretical and a practical part.

In the theoretical part we try to outline related issues, taking a professional perspective and using scholarly resources. This creates a point of departure for the practical part, which begins by identifying goals, asking questions and choosing methods of study. As its primary method of study the thesis selects the analysis and evaluation of real drama education lessons. The practical part draws upon work according to the School Education Programme and Class Education Programme, and uses related literature (Hana Budínská: “Games for six senses”). It also utilizes books for children, analysing selected fairy-tales and poems. At the end the practical part summarizes all findings and evaluates the research questions.

The conclusion discusses the new knowledge acquired through working on this thesis. The thesis tries to describe work with children aged between three and four years, in nursery school drama education lessons. Both theory and practice are taken into account. The focus is on preschool children and on their reactions to stimuli provided by drama education.

## **KEYWORDS**

preschool child

drama in education

methods and techniques of drama in education

lessons of drama in education

teacher of drama in education

## OBSAH

<b>ÚVOD A CÍLE.....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Charakteristika předškolního dítěte.....</b>	<b>11</b>
1.1 <i>Vývojová psychologie dítěte předškolního věku.....</i>	<i>11</i>
1.2 <i>Dítě a jeho potřeby.....</i>	<i>15</i>
1.3 <i>Dítě a hra.....</i>	<i>16</i>
1.3.1 <i>Dítě, hra a pohádka.....</i>	<i>18</i>
<b>2. Dramatická výchova jako pojem.....</b>	<b>20</b>
2.1 <i>Dramatická výchova jako pojem.....</i>	<i>20</i>
2.2 <i>Principy dramatické výchovy.....</i>	<i>22</i>
2.3 <i>Obsah dramatické výchovy.....</i>	<i>27</i>
<b>3. Metody a techniky dramatické výchovy.....</b>	<b>29</b>
3.1 <i>Vymezení pojmu metoda a technika.....</i>	<i>29</i>
3.2 <i>Společné základy různých metod.....</i>	<i>30</i>
3.3 <i>Jak vybrat tu správnou metodu.....</i>	<i>32</i>
3.4 <i>Dělení metod a technik.....</i>	<i>32</i>
3.5 <i>Použití metod a technik v mateřské škole.....</i>	<i>34</i>
<b>4. Plánování a stanovení cílů v dramatické výchově.....</b>	<b>35</b>
4.1 <i>Cíle a hodnoty dramatické výchovy vzhledem k dítěti předškolního věku.....</i>	<i>35</i>
4.2 <i>Příprava a plánování lekce.....</i>	<i>40</i>
4.3 <i>Plánování a stanovení cílů.....</i>	<i>42</i>
<b>5. Proces v dramatické výchově.....</b>	<b>43</b>
5.1 <i>Stavba lekce a její organizace.....</i>	<i>43</i>

<b>6. Osobnost učitele.....</b>	<b>47</b>
6.1 Učitel dramatické výchovy.....	47
<b>7. Východiska praktické části.....</b>	<b>51</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>52</b>
<b>1. Cíl, otázky práce, hodnocení praktické části, organizace a podmínky práce.....</b>	<b>52</b>
1.1 Cíl.....	52
1.2 Výzkumné otázky.....	52
1.3 Metodika práce.....	52
1.4 Organizace práce.....	52
1.5 Podmínky práce s dětmi.....	52
<b>2. Metodika práce.....</b>	<b>53</b>
2.1 Analýza a evaluace odučených celků.....	53
2.2 Hry pro šest smyslů od Hany Budínské.....	53
2.3 Dělení her podle Hany Budínské.....	54
<b>3. Mateřská škola Hellichova 13, Praha 1.....</b>	<b>57</b>
3.1 Charakteristika MŠ Hellichova 13, Praha 1.....	57
3.2 Úloha učitele (vyňato z ŠVP).....	58
3.3 Charakteristika druhé třídy (Sloni).....	58
<b>4. Období podzimu.....</b>	<b>59</b>
4.1 Vybrané cíle vztahující se k DV říjen – listopad (vyňato z ŠVP), doporučená témata v tomto období.....	59
4.2 1. hodina.....	60
4.3 2. hodina.....	64
4.4 3. hodina.....	66
4.5 4. hodina.....	69
4.6 5. hodina.....	73

4.7	6. hodina.....	77
4.8	7. hodina.....	82
4.9	8. hodina.....	85
4.10	9. hodina.....	89
4.11	10. hodina.....	93
4.12	11. hodina.....	97
4.13	12. hodina.....	101
4.14	13. hodina.....	104
4.15	14. hodina.....	108
4.16	15. hodina.....	111
4.17	16. hodina.....	116
4.18	17. hodina.....	119
<b>5.</b>	<b>Práce s literaturou.....</b>	<b>122</b>
5.1	<i>Budka (Anna Janíčková).....</i>	<i>124</i>
5.2	<i>Červená Karkulka (Vlasta Baránková, Milada Motlová).....</i>	<i>126</i>
5.3	<i>Muzikanti a vítr (Ilja Hurník).....</i>	<i>128</i>
5.4	<i>O Smolíčkovi (Vlasta Baránková, Milada Motlová).....</i>	<i>131</i>
5.5	<i>O Stromu, který dával (Shel Silverstein).....</i>	<i>134</i>
5.6	<i>Čepička za jablíčko (František Kábele).....</i>	<i>137</i>
5.7	<i>Kapičky (Eva Kulhánková).....</i>	<i>138</i>
5.8	<i>Šiška (František Hrubín).....</i>	<i>139</i>
<b>6.</b>	<b>Vyhodnocení praktické části.....</b>	<b>140</b>
6.1	<i>Shrnutí praktické části.....</i>	<i>140</i>
6.2	<i>Výzkumné otázky a jejich vyhodnocení.....</i>	<i>141</i>
6.2.1	<i>První otázka.....</i>	<i>141</i>
6.2.2	<i>Druhá otázka.....</i>	<i>142</i>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>153</b>
	<b>LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....</b>	<b>155</b>



<b>HUDEBNÍ ZDROJE.....</b>	<b>159</b>
----------------------------	------------

<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>160</b>
---------------------	------------

Příloha č. 1: O stromu, který dával (Shel Silverstein)

Příloha č. 2: Muzikanti a vítr (Ilja Hurník)

Příloha č. 3: Čepička za jablíčko (František Kábele)

Příloha č. 4: Kapičky (Eva Kulhánková)

Příloha č. 5: Budka (Anna Janíčková)

Příloha č. 6: Šiška (František Hrubín)

Příloha č. 7: O Smolíčkovi (Vlasta Baránková, Milada Motlová)

Příloha č. 8: Červená Karkulka (Vlasta Baránková, Milada Motlová)

Příloha č. 9: O Červené Karkulce (Hrubín, F., Trnka, J.)

Příloha č. 10: 1. hodina (Tabulka A: činnost +, Tabulka B: činnost -)

Příloha č. 11: 4. hodina (Tabulka A: lehká činnost, Tabulka B: těžká činnost)

Příloha č. 12: 5. hodina (hra +)

Příloha č. 13: 7. hodina (hra +)

Příloha č. 14: 8. hodina (hra +)

Příloha č. 15: 10. hodina (hra +)

Příloha č. 16: 11. hodina (hra +)

Příloha č. 17: 13. hodina (Kde mne lákal?, Na co mne lákal?)

Příloha č. 18: 15. hodina (hra+)

## ÚVOD A CÍLE

Při hledání tématu pro svou diplomovou práci jsem již měla jasno v tom, že bych se ráda zabývala něčím z dramatické výchovy pro předškolní děti. Oslovila jsem svou bývalou učitelku dramatické výchovy Mgr. Radmilu Svobodovou, zda by mi s volbou tématu pomohla a zároveň, aby se stala vedoucí mé diplomové práce. K mé velké radosti přijala a pomohla mi s výběrem tématu.

V době, kdy téma mé diplomové práce bylo nejvíce aktuální (školní rok 2010/2011), jsem měla na starost nejmladší děti (tři až čtyřleté). Bohužel jsem v té době nestihla připravit „projekt“ k praktické části mé diplomové práce. Vždy bylo něco třeba udělat, ať už do školy či do práce. Nebyl čas ponořit se úplně do diplomové práce. To bylo důvodem, proč jsem svůj projekt odložila. Také bych se ráda zmínila, že samotné odložení se časem ukázalo jako správné řešení, neboť většina dětí měla adaptační potíže a delší práce s nimi bylo problémem. Proto v praktické části pracuji převážně s dětmi čtyřletými, pouze dvě děti byly tříleté a některé během práce na „praktické části“ dosáhly pěti let.

Ještě bych se ráda vyslovila k tématu práce. Jako učitelka mateřské školy, která od prvního roku své praxe vede kroužek dramatické výchovy pro předškoláky (5- 7 let), jsem se zajímala, jak s dětmi kreativně a tvořivě pracovat. Výzvou v této diplomové práci pro mne byla možnost zkusit pracovat s dětmi mladšími pomocí technik a metod dramatické výchovy.

Cílem této práce je zjistit, jaké techniky a metody DV lze využít s malými dětmi vzhledem k TVP (třídnímu vzdělávacímu plánu) v MŠ (mateřské škole). A jakou literaturu lze využít v práci s touto věkovou skupinou vzhledem k dramatické výchově.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Charakteristika předškolního dítěte

#### *1.1 Vývojová psychologie dítěte předškolního věku*

Vymezit období, které odborníci považují za „předškolní“, není tak jednoduché. Dle Langmeiera, Krejčířové (2006) lze chápat toto období v užším a širším smyslu. V širším smyslu lze hovořit o období od narození (či prenatálního) až do vstupu do školy. V užším lze chápat toto období od 3 (4) do 6 let, kdy toto období je završeno vstupem do školy. K „užšímu“ slova smyslu se také kloní Vágnerová, M., Valentová, L. (1992), Kolektiv autorů (2001), Koch, J., Matějček, Z. (1960).

Toto období označují někteří jako „období iniciativity, jehož hlavním úkolem je potřeba aktivity a sebeprosazení.“ (Erikson in Vágnerová, Valentová, 1992, s. 59)

Či lze hovořit o tzv. „období hry, kdy hra je hlavní činností dítěte“ (Krejčířová, D., Langmeier, J., 2006, s. 100)

Kolektiv autorů (2001) posuzuje vývoj dítěte v předškolním období z hlediska motoriky, poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje a dětské kresby. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006) sledují vývoj dítěte z hlediska: vývoje základních schopností a dovedností, kognitivního vývoje, emočního vývoje a socializace a hry.

Nyní již ke konkrétnímu vývoji. Prvním velkým balíkem vývoje je dle Kolektivů autorů (2001) **motorický vývoj**, který souvisí především s vývojem jemné a hrubé motoriky. U jemné motoriky je důležitý správný úchop tužky, štětce atd., který souvisí s vývojem kresby. U hrubé motoriky jde o postupné zdokonalování, zpřesňováním pohybů, které jsou postupně přesnější a diferencovanější.

Druhým velkým balíkem vývoje a je dle Kolektivu autorů (2001) **vývoj poznávacích procesů**. Sem bychom mohli zařadit vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení a řeč.

**Vnímání** je spojeno: s rozvojem smyslového vnímání. Dle Kolektivu autorů (2001) lze chápat vnímání v tomto období jako synkretické (celistvé). Kdy vnímání dítěte ovlivňují vlastní zkušenost, experimentování, aktivní přístup k činnosti a stav

myšlení. Z hlediska zraku dítě dokáže rozeznat základní barvy a později i barvy doplňkové (například fialová), všímá si výrazného detailu než celku (například křiklavé barvy). Z hlediska sluchu dítě dokáže rozpoznat a odlišit různé zvuky a jejich původ (např. zvuky zvířat či aut). Z hlediska hmatu umí dítě předmět identifikovat a pojmenovat. Čich a chuť se dítě učí více popsat (kyselé, sladké, hořké, slané).

Vnímání je také spojeno s vnímáním prostoru a času. Z hlediska vnímání prostoru dítě „nedokáže určit přesně míru či větší vzdálenost, tendence k přeceňování velikostí okolního prostoru.“ (Vágnerová, M., Valentová, L., 1992, s. 61)

Dle Vágnerové, Valentové (1992) je vnímání času také pro předškolní dítě složité. Dítě má sklony vnímat kratší úseky jako delší. Čas vnímá v přítomném čase a má jej spojeno s konkrétními událostmi či opakujícími ději.

**Pozornost** je dle Vágnerové, Valentové (1992) „nezralá, krátkodobá a povrchní. Dítě svou pozornost nezaměřuje cíleně a přitahují ho spíše předměty, které jsou něčím nápadné či zvláštní. Až po 4 roce se pozornost postupně zlepšuje, kdy lze zaznamenat počátky úmyslné pozornosti. Úmyslná pozornost „nezávisí pouze na věku, ale též na temperametových zvláštnostech a druhu činnosti. (Kolektiv autorů, 2001, s. 69)

**Paměť** je dle Valentové, Vágnerové (1992) bezděčná, mechanická, konkrétní a krátkodobá.

**Představivost** předškolního dítěte dle Kolektivu autorů (2001) souvisí s fantazijními představami a jeho zájmu o „svět pohádek.“ Dítě své představy vyjadřuje různými způsoby (např. výtvarně, slovně, ve hře).

Vágnerová, Valentová (1992) dodávají, že pomocí svých představ (fantazie) se dítě vyrovnává s okolním světem. „Fantazie je v tomto věku nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu, dítě potřebuje vykonávat i takové činnosti, ve kterých by si přizpůsobovalo realitu sobě, svým potřebám, bez ohledu na překážky objektivní skutečnosti.“ (Vágnerová, Valentová, 1992, s. 62)

**Myšlení** v tomto období označuje J. Piaget jako „názorné (intuitivní), kdy dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Je spojeno s úsudkem a se závislostí dítěte na názor.“ (Piaget in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90)

Piaget označuje období od 2 do 7 let jako období „predoperačního stádia, kdy děti nejsou schopny zaměřit pozornost na více než jeden aspekt situace současně.“ (Piaget in Kolektiv autorů, 2001, s. 70)

Dle Vágnerové, Valentové (1992) je myšlení dítěte spojeno s:

- fenomenismem;
- egocentrismem;
- antropomorfismem;
- presentismem;
- fantazijním přístupem. (Vágnerová, M., Valentová, L., 1992, s. 64)

Langmeier, Krejčířová (2006) se o těchto charakteristikách také zmiňují, ale využívají jiné pojmenování (například: fantazijní přístup popisují jako magičnost).

Kolektiv autorů (2001) se dále zmiňuje o rozvoji pojmového myšlení, které je důležité pro analýzu, syntézu a srovnávání. Mezi 4. – 6. rokem dítě dokáže zařadit předmět do společné skupiny „všeobecné rodové pojmy“ (například: zvířata, nábytek, hračky atd.) a často začíná zevšeobecňovat.

Dle Kolektivu autorů (2001) se poznání dítěte odráží v **řeči** dítěte. Toto období je také označováno jako „druhé ptací období“ charakterizované otázkou „proč?“. V předškolním období dochází k rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby, zlepšení mluvnické struktury při řeči (skloňování, časování).

K tomu Vágnerová, Valentová (1992) dodávají, že se také zlepšuje výslovnost dítěte, která je u tříletého dítěte nepřesná a nedokonalá. Až po 4 roce dítěte, dítě začíná lépe vyslovovat, což souvisí s rozvojem sluchu a mluvidel.

Řeč má dle Vágnerové, Valentové (1992) v předškolním období několik funkcí. Řeč jako komunikační prostředek (komunikační funkce), nástroj k poznání a zkušeností (kognitivní funkce), vyjádření pocitů, zážitků (expresivní funkce), ale také k ovlivnění vlastního chování (regulační funkce).

Třetím velikým balíkem je dle kolektivu autorů (2001) **vývoj emoční a sociální**. Do tohoto balíčku bychom mohli zařadit dle Kolektivu autorů (2001) tzv. vyšší city, což jsou: city sociální (do něj patří nejen vztahy k druhým lidem, ale také k sobě samému tzv. sebecit), city estetické (ve spojitosti s vnímáním umění: hudby, krásy, výtvarného

umění atd.), city intelektuální neboli poznávací (což jsou pozitivní emoce při získávání zkušeností) a city etické (rozvíjejí se s uvědoměním, co je správné a co je špatné).

Dle Krejčířové a Langmeiera (2006) je rodina stále pro dítě nejdůležitější prostředí, slouží dítěti jako bezpečná základna, která dítěti poskytuje pocit bezpečí, lásky a jistoty a z nichž dítě vyráží na své průzkumné cesty za jinými lidmi.

Samotný vývoj socializace souvisí dle Vágnerové, Valentové (1992) také s potřebami dítěte a to zejména s „potřebou sociálního kontaktu a s potřebou kontaktu s dětmi.“ (Vágnerová, M., Valentová, L., 1992, s. 65)

V rámci emočního vývoje a socializace můžeme rozlišit dle Krejčířové a Langmeiera (2006) „tři vývojové aspekty: vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol, osvojení sociálních rolí“. (Krejčířová, D., Langmeier, J., 2006, s. 93)

Do prvního vývojového aspektu **vývoje sociální reaktivity** bychom mohli zařadit veškerý vývoj k druhým lidem a okolí.

Druhý vývojový aspekt **vývoj sociálních kontrol** se týká hodnot, norem, příkazů a zákazů (vytváří se tzv. svědomí), které si dítě postupně „zvnitřňuje“ a má je za své. Učí se postupně kontrolovat své vnější projevy (schopnost seberegulace). Velice důležité jsou hranice, které dítěti umožňují snadnou orientaci v tom, co se smí a co již ne. Ve 3 letech se objevuje tzv. negativismus, kdy dítě chce prosadit vše po svém, chce dělat vše samo „já sám“.

K třetímu aspektu vývoje **osvojení sociálních rolí** dle Krejčířové, Langmeiera (2006) patří vzorce chování, které po dítěti společnost očekává a to vzhledem k věku, pohlaví a společenskému postavení. Pro předškolní dítě to znamená dobře plnit role doma i ve školce.

K osvojení sociálních rolí významně přispívá i hra, ale také postupné si uvědomování mužské a ženské role.

Krejčířová, Langmeier (2006) se dále zmiňují o tzv. **vývoji sociálního porozumění**, které souvisí s uvědomováním si vlastních citů, pocitů a následné postupné pochopení citů či pocitů u druhých lidí. Dítě mezi třetím a pátým rokem „začíná skutečně rozumět subjektivní povaze emocí – ví tedy, že prožívané pocity závisí na tom, jak člověk dané situaci rozumí, a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity (jde o počátek tzv. teorie mysli).“ (Krejčířová, D., Langmeier, J., 2006, s. 97)

## **1.2 Dítě a jeho potřeby**

Abychom dítěti lépe porozuměli, musíme znát jeho potřeby, které jsou pro předškolní dítě důležité.

Dle Vágnerové, Valentové (1992) dítě má v sobě dvě protichůdné potřeby. Na jedné straně je to potřeba bezpečí, jistoty, stability, ale na druhé straně potřeba nových impulsů, změn, vlastní aktivity.

V předškolním období rozlišuje Vágnerová, M., Valentová, L. (1992) tyto potřeby:

1. potřeba aktivity;
2. potřeba pohybu;
3. potřeba stimulace a poznávání;
4. potřeba emancipace;
5. potřeba citového vztahu;
6. potřeba sociálního kontaktu;
7. potřeba společenského uznání;
8. potřeba identity a seberegulace. (Vágnerová, M., Valentová, L., 1992, s. 65)

Matějček, Langmeier (in Svobodová, Švejďová, 2011) rozlišují tyto potřeby:

„a) potřeba stimulace (určité množství, proměnlivosti a kvality podnětů, které podněcují dítě k aktivitě), b) potřeba smysluplného světa (řád v podnětech, stálost a vědomí smyslu činností), c) potřeba sociálních a emocionálních vztahů (pozitivní vztahy v rodině i ve školce, které umožňují dítěti cítit se bezpečně a jistě), d) potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, které umožňují vznik zdravého sebepojetí a předkládají vzor v přijetí sociálních rolí, e) potřeba otevřené budoucnosti – mít se na co těšit, co očekávat, vytvářet si pozitivní životní plány a scénáře.“  
(Langmeier, Matějček, in Svobodová, Švejďová, 2011, s. 28 – 29)

Machková (2007a) rozlišuje potřeby u účastníků dramatické výchovy:

1. tělesné potřeby (vztahují se zejména k pohybu);
2. intelektuální potřeby (vztahují se k objevování nových podnětů);
3. sociální potřeby (vztahují se k utváření vztahu k druhým lidem a k sobě);
4. citové potřeby (vztahují se k utváření vědomé seberegulace). (Machková, E., 2007a, s. 31 - 32)

K tomu bych se ráda vyjádřila, že svých zkušeností mohu říci, že u těchto malých dětí je velmi vysoká potřeba zejména pohybu. Pohyb je pro děti odpočinkem, kdy nemusí být zcela zkoncentrované a mají „chvilku pro sebe.“ Velmi se mi osvědčilo střídání dynamických a statických činností u těchto malých dětí.

### **1.3 Dítě a hra**

Jenom samotné podtéma by vyšlo na samostatnou diplomovou práci. Ráda bych se tedy vyjádřila pouze „stručně“ ke hře samotné (co je to hra, funkce a smysl hry), ale především ke hře dramatické, která se vztahuje k tématu této diplomové práce.

Nejprve si položím otázku: „Co je to hra?“ Na tuto zdánlivě jednoduchou otázku lze najít mnoho odpovědí.

Mnoho autorů se shoduje v tom, že hra je činnost dobrovolná, která má smysl sama o sobě a je důležitá po celý náš život (Machková, Huizingy, Krejčířová, Langmeier, Piaget, Inheldová). Machková, Huizingy dále zmiňují, že hra se děje v určitém čase na určitém místě podle jasně stanovených pravidel ve skupině účastníků.

Machková (2007a) uvádí další aspekty hry a to, že hra vychází ze skutečného zájmu a zaujetí, které se děje bez možných postihů či důsledků, hra nemá žádný hmatatelný výsledek a praktický účel. Důležitý pro hru je její vývoj a ne výsledek. Hra pracuje s určitou nevyzpytatelností, náhodou a rizikem.

Huizingy (in Machková, 1998) zmiňuje to, že hra je „doprovázena pocitem napětí a radosti s vědomím jiného bytí, než je všední život“. (Huizingy in Machková, 1998, s. 34)

Onen aspekt dobrovolnosti a svobodnosti ve hře je dle Piageta a Inheldové (in Machková, 2007a) dán tím, že samotná hra je postavená na fikci a umělé situaci.

Dle Krejčířové, Langmeiera (2006) nelze rozeznat hranice mezi hrou a prací předškolního dítěte.

Další mou otázkou by bylo: „Jakou funkci má samotná hra a v čem spočívá její smysl?“

Funkci samotné hry můžeme spatřit v tom, že nám „napomáhá k rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá k obnovení sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků.“ (Flitner in Krejčířová, Langmeier, J., 2006, s. 101)



Gregorová (1992) zdůrazňuje význam hry ve spojitosti se vztahem jako takovým. Hra jako důležitý prvek, který umožňuje rozvíjet citové vztahy a to: mezi dítětem a učitelkou, k dítěti samému, ke skupině dětí, k ostatním lidem (k okolí).

Dle Krejčířové, Langmeiera (2006) je hra pro předškolní dítě důležitá z hlediska vývoje sociálních rolí, kdy dítě přijímá role v rámci her. U tří až pětiletých dětí jde o tzv. hru kooperativní, kdy dítě s ostatními dětmi spolupracuje (je spoluhráčem).

Úroveň kooperativní hry a rozdělení rolí ve hře závisí dle Krejčířové, Langmeiera (2006) na věku dětí, zkušenostech dětí, preferenci určitých dětí, povaze dětí (dominantní a submisivní děti) a schopnosti „vést a organizovat“ ostatní děti.

To samé, ale jinými slovy, nám říká Bühler (in Machková, 2007a), který vidí význam hry v jejím přítomném okamžiku „ted’ a tady“, který dítěti umožňuje zakusit to, co ještě neprožilo. Dítě se tak učí „vnějším projevům, vnitřním postojům a citům.“

Machková (2007a) uvádí, že funkce a podoba hry se během života mění. Pro předškolní dítě je hra hlavní činností během dne. Hra dítěti umožňuje prožitek, identifikaci a projekci. Dítě je schopno do hry zcela přirozeně vstupovat a vystupovat

Dle Piageta a Inheldové (in Machková, 2007a) je hra schopna zprostředkovat dítěti setkání s podnětem, kterému nemusí vždy rozumět a může jej určitým způsobem omezovat. V takovém případě je dítě schopno si hru přizpůsobit (asimilovat) dle svého bez dalších důsledků. Tato svoboda ve hře řízené umožňuje učiteli respektovat motivaci, zájmy dětí a brát v úvahu témata, náměty, látky a metody, které děti mohou přijmout za své.

Dále bych se ráda zabývala tzv. hrou dramatickou. Abych si mohla vydělit pouze tento typ her, musela jsem se nejprve podívat, kam autoři tuto hru zařazují.

Calois (in Machková, 2007a) ve své typologii řadí jako čtvrtý typ her tzv. hry na přijetí fikce (mimikry), které obsahují divadelní a dramatické aktivity, kostýmování, maskování.

(Caillois in Machková, 2007a, s. 13)

Machková (2007a) zmiňuje, že právě čtvrtý typ her (mimikry) je nejvíce blízký naší dramatické výchově. Tento typ her je v naší odborné literatuře označován jako „náměťová, fantastická, napodobivá, dramatická“ (Příhoda in Machková, 2007a, s. 13) či „symbolická hra“ (Piaget- Inhelderová in Machková, 2007a, s. 13).

U Václava Příhody bychom mohli najít v jeho typologii tzv. hry intelektuální, kam můžeme zařadit hry: „námetové (např. na listonoše), napodobivé (např. mytí nádobí) či fantastické (např. hovor s vymyšlenou osobou)“, které se dramatické hře podobají. (Příhoda in Machková, 2007a, s. 14 – 15)

Pro dramatickou hru Machková (1998) zmiňuje i další užívané termíny v jiných jazycích (například: předstírání, veliká lež, umělost). Samotnou fiktivnost a umělost vidí Machková jako „podstatu a smysl výchovné dramatiky“. (Machková, 1998, s. 34)

„Základem dramatu a dramatičnosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polaritý individuálního a sociálního, experimentace a získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení druhých.“ (Machková, E., 2007b, s. 13)

„Dramatická hra se velmi podobá jistému typu spontánní dětské hry a u dětí předškolního a mladšího školního věku na něj dramatická výchova bezprostředně navazuje.“ (Machková, 1998, s. 35)

„Dramatická hra je volná hra velmi malých dětí, které v ní zkoumají svůj svět a imitují jednání a charakterové rysy lidí kolem sebe. Je to jejich nejranější výraz dramatickou formou... Dramatická hra je fragmentární, existuje jen v tomto momentě. Může trvat několik minut nebo pokračovat nějaký čas. Může být hraná i opakovaně, jestliže zájem dítěte je dostatečně silný... Nemá začátek a konec ani vývoj v dramatickém slova smyslu.“ (McCaslinová in Machková, 1998, s. 36)

### ***1.3.1 Dítě, hra a pohádka***

Nyní bych se ráda věnovala pohádce a to z toho důvodů, že s ní v praktické části pracuji. Nechci se zabývat druhy pohádek, ani historií pohádky jako takové, ale zabývat se tím, čím jsou pohádky blízké dětem a jak lze pohádky využít ve hře.

Abychom mohli vystihnout onu „přitažlivou“ složku, která se dětem na pohádce líbí, měli bychom znát vlastnosti, které pohádka má, ale také obsah a funkci samotné pohádky.

„Pohádky svou vlastní logikou (logikou, motivací, jasným zařazením postav a činů do dichotomie dobrý-zlý) odpovídají logice dětského myšlení. Nabízejí

srozumitelný, jasný obraz, rozložení hodnot a sil ve světě. Postavy pohádek jsou pojaty jako jednoznačné, výrazné, konkrétní a názorné typy s vyhrocenými a nemíšenými vlastnostmi – klady či zápory: kladný hrdina je hodný, statečný...a krásný, záporný hrdina naopak. Stejně jednoznačné jsou činy, pravidla, dle nichž se život v pohádce řídí. Zkušenosti dítěte odpovídá i princip: nedodržení příkazu či zákazu jednoznačně vede k trestu a neštěstí, dodržení ke zdaru a vítězství. Jednoznačné je i vyznění a morálka (dobrý konec, v němž sympatický hrdina vítězí a škůdci jsou potrestáni).“ (Richter, L., 2004, s. 48)

Děti od čtyř do šesti let podle Richtera (2004) preferují pohádky:

- s dobrým koncem;
- s hrdinou, s kterým se můžou identifikovat;
- s hrdinou, který zvítězí a dostane odměnu a se zlem, které je poraženo a potrestáno;
- s ideály (např. dobrota spojená s krásou);
- kde předměty získávají lidské vlastnosti (animismus) a ožívají (antropomorfismus);
- kde nebožtíci zůstávají v kontaktu s pozůstalými (manismus);
- které využívají magie a moci slova (zejména v určitých rituálech);
- které jsou jednoznačné (zřetelně rozlišeno dobro a zlo);
- které obsahují symbolickou obecnost;
- které jsou konkrétní a názorné (proti nim klade tzv. obecnost);
- které naplňují potřebu dítěte v jednoduchosti a srozumitelnosti (ta se odráží v typizaci: postav, děje, prostředí, zjednodušené morálky, kompoziční výstavby, podnětu, cesty, na níž hrdina skutky osvědčí svůj vztah k lidem a zvířatům, získání odměny, cesty zpět, šťastným životem, prostředkem zjednodušení může také být opakování);
- které jsou výrazné (výrazná až nadsazená podoba kladu či záporu);
- které obsahují kontrast-protiklad, který pomáhá dítěti v orientaci v řádu světa;
- které mají dynamický děj;
- které mají neurčitý čas i místo. (Richter, L., 2004, s. 46 - 49)

Machková (2007a) odkazuje na Charlotte Bühlerovou, která vysvětluje vztah mezi hrou a pohádkou. Dle Bühlerové se malé dítě zaměřuje na „jdnání, názorné děje, orientuje se na vnější svět. Jdnání je obsaženo v tradiční lidové pohádce, která je na názornosti děje založena. Emoce a prožitky jsou v ní předvedeny v ději jdnáním postav, nejsou však pojmenovány a popsány. Dítě žije venku, ve svém okolí, nezná ještě žádný reflektovaný sebnáhled, žádné bytí v sobě. Nezná také dosah duševního života, myšlení, volního rozhodování, motivu.“ (Bühlerová in Machková, 2007a, s. 17)

## **2. Dramatická výchova jako pojem**

### **2.1 Dramatická výchova jako pojem**

Nejprve si ujasněme, co znamená slovo drama a odkud se vzalo.

Bláhová (1996) i Machková (1998) popisuje, že slovo „drama“ odvodil Aristoteles z řeckého slova „dran“, což znamená jdnání, řešení problému.

Machková (1998) dále uvádí, že Aristoteles poprvé slovo „drama“ použil ve své knize Poetika.

Drama dle Aristotela „užívá jdnajících postav, nikoliv vyprávění, protože jde o převedení jdnání a jdnání nějaké jdnající postavy, jež nutně mají nějakou povahu a nějaký způsob myšlení, plynou jejich činy přirozeně ze dvou příčin, totiž z myšlení a povahy. Zobrazení jdnání je děj.“ (Aristoteles in Machková, 1998, s. 36)

Základem dramatu podle Otakara Zicha je „vzájemné jdnání, což je názorná akce osoby, jež má působit na osobu jinou. Požadavek, aby drama obsahovalo jdnání, je podmínkou nejen nutnou, ale i postačující.“ (Zich in Machková, 1998, s. 32)

Machková (1998) i Valenta (2008) se shodují na slovních spojeních se slovem drama: tvořivé drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama. Valenta dodává další označení jako edukativní/edukační drama, dramatika či školní drama. Machková píše, že převážně tyto pojmy vznikly z překladu z anglických názvů.

Pojďme tedy již na samotnou definici dramatické výchovy. Ujasnit si, co to dramatická výchova je. Existuje samozřejmě více teorií, já zde uvádím čtyři.

„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem,

s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založena na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznání světa, člověka, společnosti a sama sebe.“(Bláhová, K., 1996, s. 22)

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ (Machková, E., 1998, s. 32)

„Dramatická výchova je specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.“ (Švejdová, H., 2011, s. 46)

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně – uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta, J., 2008, s. 40)

Z uvedených definic vyplývá, že dramatická výchova vychází z dramatických umění (divadla), pedagogiky a psychologie. Přičemž základem je fiktivně navozená dramatická situace. Dramatická výchova je učením zkušenostním, tak jinak vychází ze zkušenosti (to co děti znají) a přináší zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Velmi důležitý je osobnostně sociální rozvoj, který je dán především mezilidskou interakcí.

Machková (1998) dále uvádí, že místo termínu dramatická výchova lze použít názvy jako tvořivá dramatika či výchovná dramatika. Tyto názvy se od sebe liší pouze v názvu, ale jejich obsah je stejný. Lze také použít názvu v určité situaci (například název „dramatická výchova“ je vhodnější používat pro školu).

## 2.2 Principy dramatické výchovy

První mou otázkou by bylo: „Co je to princip?“

Princip v širším slova smyslu je „ústředním pojmem, základem nějakého systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy té oblasti, ze které je daný princip vyabstrahován.“ (in Machková, 2007a, s. 11)

Další otázka: „Proč jsou principy důležité?“

Znát principy dramatické výchovy je důležité nejen pro teorii, ale také praxi dramatické výchovy. Z toho důvodu, že lze činnosti prováděné s dětmi blíže specifikovat (zda se jedná skutečně o dramatickou výchovu či jinou výchovu – prožitkovou, tvořivou, kooperativní či osobnostně sociální rozvoj). (Machková, 2007a)

„Empatie a respektování pocitů, prožitků a názorů dítěte jsou základními požadavky na fungující principy dramatické výchovy.“ (Svobodová, E., Švejdová, H., 2011, s. 58)

Další mou otázkou by bylo: „Jaké jsou principy v DV?“

Dle Machkové (2007a) jsou základní principy dramatické výchovy „dvojího charakteru. První skupinu tvoří principy společné s dalšími předměty, obory vzdělávání, pedagogických směrů a systému (výchova zkušeností, prožívání, hra, tvořivost). Druhou skupinu tvoří principy, které jsou specifické právě pro dramatickou výchovu (princip partnerství, psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace, improvizace).“ (Machková, 2007a, s. 11)

Josef Valenta (2008) uvádí dva hlavní principy, které jsou typické pro dramatickou výchovu:

1. princip divadelnosti - schopnost hrát ve fiktivní – vymyšlené situaci;
2. princip dramatičnosti - zaměření na obsah – nějaký problém, konflikt, rozpor.

Svobodová, E., Švejdová, H. (2011, s. 47 – 59) uvádějí 7 základních principů, které vypracovaly na základě odborné literatury od Evy Machkové, která se také těmito principy zabývá, ale více do hloubky (rozlišuje 9 principů). Uvádím zde principy dle Svobodové, Švejdové (2011), které jsem doplnila principy Evy Machkové (2007a, s. 11 – 26).

Prvním principem je dle Svobodové, Švejdové (2011) **princip aktivity, prožitku a zkušenosti**, kdy aktivita je chápána jako základní požadavek v předškolní výchově. Čím více je dítě aktivní, čím více se zapojí do aktivity, tím je jeho prožívání

hlubší a více jej „zasáhne“. Jako riziko v tomto principu autorky vidí mluvení o prožitcích namísto skutečného prožitku.

Machková (2007a) tento princip rozděluje na dva samostatné principy: na princip zkušenosti a princip prožívání. Kdy zkušenost dle Machkové (2007a) může být přímá či nepřímá. Zkušenost představuje vše, s čím se člověk setkal. Zkušenost je podmíněna účastí a aktivitou jedince, jejím plodem pak je určitá změna v myšlení a citění. Čím hlubší je účast a aktivita (zvláště pro dítě), tím větší je stopa v myšlení a učení dítěte. To stejné si myslí také Svobodová, E., Švejnová, H. (2011).

Prožívání je dle Machkové (2007a) „zvláštní projev individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhou nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznání, proto má význam pro jedince.“ (Machková, 2007a, s. 12)

Dle Machkové (2007a) silné prožívání můžeme spojit s událostí, která má pro jedince nějaký zvláštní význam. Pro dítě to může být například vstup do role, v které se může: hodnotit, poznávat, řídit svoje chování a zkoušet něco nového. Dítě vstupuje pak do role „celé“ a to ovlivňuje jeho myšlení, citění, chování, postoje i hodnoty.

Druhým principem je **princip hry**. Dle Svobodové, E., Švejnové, H. (2011) je hra pro předškolní dítě zcela přirozenou a nepostradatelnou záležitostí. Samotná hra aby byla „hrou“ musí být položena na určitých zásadách a to: „a) hra je aktivita svobodná, b) hra nepřináší žádný hmotný prospěch či výhodu, c) hra má svůj čas a prostor, d) hra má pravidla nebo je „jako“.“ (Svobodová, E., Švejnová, H., 2011, s. 49 – 50)

I tento princip nalezneme u Evy Machkové (2007a) a to jako samostatný princip. Více o hře odkazují čtenáře ke kapitole 1.3, která se hrou zabývá.

Třetím principem je **princip hry v roli**. Dle Svobodové, E., Švejnové, H. (2011) „hra v roli je v dramatické výchově principem a současně i metodou. A právě pro předškolní věk je metodou přirozenou, která vychází z jeho zvláštností a potřeb dítěte předškolního věku, otevírá dveře poznání, ale současně nebrzdí jeho tvořivost a fikci, která je dalším principem dramatické výchovy.“ (Svobodová, E., Švejnová, H., 2011, s. 52)

Machková (2007a) nazývá tento princip jako princip vstupu do role. Vstup do role charakterizuje jako „jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na

mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky.“ (Machková, E., 2007a, s. 24)

Čtvrtým principem je dle Svobodové, E., Švejdrové, H. (2011) **princip tvořivosti a fikce**, jehož základnou je učitelka, která může velice napomoci rozvoji či utlumení tvořivosti. Špatně je, pokud je učitelka příliš tvořivá a neponechá dětem žádný prostor pro vlastní tvořivost, ale také učitelka, která si prostřednictvím dramatické výchovy léčí své mindráky a nenaplněné osobní přání. Právě v tomto vidí autorky riziko v tomto principu. Dle nich je nejlépe, když učitelka je dostatečně tvořivá a také empatická. „Fikce, fantazie, imaginace, iluze – to jsou pojmy, které patří k myšlení a vnímání světa dítěte předškolního věku. Hra „jako“ je pro dítě běžná a normální. Už nikdy v životě nebude pro dítě tak lehce přijatelná představa, že je pejskem, kterého hledá páníček.“ (Svobodová, E., Švejdrová, H., 2011, s. 52 – 53)

Ve fikci spatřují autorky také určitý ochranný prvek, který dítěti umožňuje vyzkoušet si „nanečisto“ nějakou zkušenost a získat prožitek.

Machková (2007a) také má tento princip samostatně. Machková (2007a) popisuje tvořivost jako „schopnost a činnost, kdy tvořivostí je označován proces, produkt a dílo. Tvořivost je uplatňována v umění, vědě, technice, v praktických činnostech a v sociálních vztazích. Tvořivost se má uplatňovat ve veškerém vzdělávání a učení.“ (Machková, 2007a, s. 18)

Machková (2007a) rozlišuje 4 typy kreativity, přičemž zmiňuje, že děti v dramatické výchově pracují především v prvním typu kreativity (kreativita expresivní), která „má význam pro jedince a jeho bezprostřední okolí, v tomto okamžiku, přináší nové vzhledem k vývoji jedince, je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci a uplatňuje se příležitostně.“ (Machková, 2007a, s. 18)

Učitelé dle Machkové (2007a) se nalézají v druhém typu (kreativita invenční), kdy kreativita je více plně záměrná a vědomá. Ne každý je schopen tvořit „ze vzduchu“. Míru tvořivosti lze posoudit v porovnání mezi stavem tím, co bylo (výchozí stav) a co je teď (konečný produkt).

Samotnou tvořivost negativním směrem ovlivňuje všeobecně schvalující přístup, domýšlivost, nedostatek sebedůvěry, závislost, lenost, rutinérství, důraz na utilitárnost a přehnaná soutěživost. Pro rozvoj tvořivosti je důležité sociální klima, které se zajímá o tvorbu, jak ze strany dětí, tak ze strany učitele. Dále to je bohatá, různorodá nabídka



aktivit, konstruktivní a věcná kritika, podpora samostatnosti, rozvoj osobnosti (postoje, zvědavost, aktivita jedince, intuice, vyjadřování) a hodnocení procesu a výsledku tvorby.

Pátým principem je **princip partnerství**. Dle Svobodové, E., Švejdové, H. (2011) je tento princip tvořen třemi rovinami partnerství. Můžeme si představit pomyslnou pyramidu. Její spodní části a tedy základní je partnerství mezi dítětem a učitelkou, kde učitelka je pro dítě skutečným partnerem a ne mocenskou autoritou. Zde bych ráda odkázala ke Gregorové Vlastě (1992), která také na vztah učitelky a dítěte klade velký důraz. Ale zpátky k Svobodové, E., Švejdové, H. (2011). Druhou část pyramidy tvoří partnerství mezi dítětem a ostatními zaměstnanci školky. Vrchol pomyslné pyramidy pak tvoří vztah s ostatními dětmi. Učitelka by měla „vytvořit takovou atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají si, to patří mezi nejvyšší umění učitelky mateřské školy.“ (Svobodová, E., Švejdová, H., 2011, s. 54)

Machková (2007a) má také tento princip samostatně. Dle Machkové (2007a) se partnerství odehrává v rámci dramatické výchovy v několika rovinách a to ve vztahu žák – žák a žák – učitel. Důležité je tzv. sociální klima a atmosféra, která pomáhá k rozvoji partnerství (kooperativní činnosti, komunikace, empatie, tolerance).

Neméně důležitá je práce se skupinou, která je výchozím bodem k dobrým vztahům. Základem všeho je brát člověka takového jaký je, že nikdo není dokonalý a každý má své chyby a občas se dopustí nějakého přehmatu. Učitel by měl vyzdvihovat především ty pozitivní stránky dětí (u všech dětí), měl by být tolerantní, zajímat se o své žáky a vytvářet pohodové a bezpečné klima. K dobrým vztahům vedou především jasně domluvená pravidla, schopnost naslouchat a porozumět si navzájem a tolerance.

Důležitá je schopnost vnímat mimoslovní projevy a schopnost empatie, která je základem lidské morálky. Pro kooperaci je zapotřebí partnerství, empatie a tolerance, na jejichž druhém konci se nalézá soutěživost a učení individualistické. Společný úspěch skupiny, který vznikl na základě spolupráce ve skupině, je vyšší a kvalitnější než úspěch jednotlivce. Sdílení, vzájemná podpora a kooperace jsou základem pro každou výuku. (Machková, 2007a)

Šestým principem je **princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace**. Dle Svobodové, E., Švejdové, H. (2011) je základem tohoto principu

především určitá připravenost učitelky a její cílevědomost. Připravenost ve smyslu, že pokud vím, že chci zkoumat nějaký „problém“, promyslím si, jakými technikami či metodami, lze na něj nahlížet z různých uhlů. Stejně je důležitá i cílevědomost, tj. vědět kam svou práci směřuji. Jako riziko vidí autorky v opaku tohoto principu (improvizace na nepřipravenost a nahodilost).

Tento princip Svobodové, Švejdvé (2011) můžeme u Machkové (2007a) nalézt v jiné podobě a to jako dva samostatné principy (zvlášť princip zkoumání a experimentace a princip improvizace). Zkoumání a experimentace je dle Machkové (2007a) pokusit se pohlédnout na jednu situaci z vícera hledisek. Hledat různá řešení problému, neutvrzovat se v jednom jediném pohledu na věc, ale naopak stále hledat nová řešení. Jen takový přístup přináší zúčastněným opravdovou tvořivost.

Improvizace se dle Machkové (2007a) uplatňuje ve všech principech. Improvizovat znamená „umět jednat bez přípravy, bez textu, bez scénáře. Umět improvizovat je důležité pro život, neboť v životě musíme neustále improvizovat, reagovat na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty.“(Machková, E., 2007a, s. 25)

Posledním principem je **princip psychosomatické jednoty a empatie**. Dle Svobodové, E., Švejdvé, H. (2011) se tento princip projeví v určitém souladu prožívání a jednání, který je dle autorek pro předškolní dítě samozřejmé, neboť dítě v tomto období je „spontánní a bezelstně upřímné.“ (Svobodová, E., Švejdvá, H., 2011, s. 58)

Velmi důležitá je dle Svobodové, Švejdvé (2011) také empatie ze strany učitelky k dítěti. Jako riziko vidí „vysoké počty dětí ve třídách a s nimi související nereálnost požadavků, aby pedagog vnímal pocity a prožitky všech dětí ve třídě.“ (Svobodová, E., Švejdvá, H., 2011, s. 58)

Tento princip má Machková (2007a) také samostatně. Princip psychosomatické jednotky je dle Machkové (2007a) sjednocení duše a těla, kde pracujeme s vlastním tělem, s pocity, vnitřními emocemi a představami. Důležitý je „můstek“ mezi vnitřními představami (dítě si vybaví nějakou situaci či emoci) a vnějšími projevy (výrazu). Fikci či fiktivní situace můžeme nazvat také symbolizací (hra na „jako“, „kdyby“), kde dochází ke spojení prožitku a jednání. Ve fikci také Machková (2007a) vidí výhodu právě v onom „životě nanečisto“, kde se můžeme pohybovat neomezeně v prostoru,

času a situacích, které můžeme, ale nemusíme zakusit v životě doopravdy. Fikce pro nás nemá žádné důsledky či dopady v reálném životě.

### **2.3 Obsah dramatické výchovy**

Co je obsahem dramatické výchovy? Předkládám dvě autorky a jejich pohledy na obsah dramatické výchovy.

Bláhová (1996) rozděluje obsah dramatické výchovy na dva okruhy:

1. osobnostní rozvoj (k němu se vážou především průpravné hry);
2. sociální rozvoj (k němu se vážou dramatické hry a improvizace) – je „jádnem dramatické výchovy“.

Mezi průpravné hry a cvičení Bláhová (1996) řadí ty, které rozvíjejí:

- „uvolnění a schopnost koncentrace a přenášení pozornosti;
- rytmické cítění a dynamiku;
- smyslové vnímání, prostorové vnímání, schopnost objevovat sama sebe i okolní svět;
- představivost, obrazotvornost, fantazii;
- pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a jemné motoriky, schopnost pohybového vyjádření;
- řečové dovednosti (kultura a technika mluvy), schopnosti a dovednosti komunikovat slovem;
- jazykové cítění a barvitost mluveného projevu;
- paměť;
- logické myšlení a strategii myšlení.“ (Bláhová, K., 1996, s. 23)

Mezi dramatické hry a improvizace Bláhová (1996) řadí:

- „ty se situacemi, v nichž jde o řešení konfliktu;
- ty, v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich, a dramatické hry a improvizace rozvíjejí schopnost charakterizace;
- ty s ději (příběhy), k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých (zvláště literárních) děl.“ (Bláhová, K., 1996, s. 24)

Machková (2007) určuje jako dva základní pilíře dramatické výchovy:

1. osobnostně sociální rozvoj (výchova člověka);
2. divadlo a dramatické umění (esteticko – umělecká stránka).

Machková (2007a) píše, že existují formy, které dávají jednomu či druhému pilíři přednost. Co se týká mateřské školy, domnívá se, že právě prvnímu pilíři dává větší důraz. S tím, že pracuje i s druhým pilířem, neboť podle ní „jedno bez druhého přestává být dramatickou výchovou.“ (Machková, E., 2007a, s. 57)

Já si myslím, že má pravdu. Nelze oddělovat jedno od druhého. Někdy se mi stává, že hodina je příliš zaměřena na osobnostně sociální rozvoj a trochu se mi ztrácí to divadlo. Jsem přesvědčena a z hodin v praktické části to vyplynulo, že s nejmenšími dětmi, více začínám s těmi činnostmi na rozvoj osobnostně sociální a postupně přidávám i to divadlo.

Co v DV souvisí s osobnostně sociálním rozvojem dle Machkové (2007a):

- „psychické funkce (pozornost, soustředění, vnímání, představivost, fantazie, myšlení, city a vůle);
- schopnosti a rysy osobnosti (inteligence, tvořivost, temperament, charakterové rysy, empatie, intuice);
- sociální vztahy a dovednosti (interakce, percepce, komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, osvojení sociálních norem, vztahy ve skupině);
- postoje a hodnoty (utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, normy soužití, žebříčky hodnot).“ (Machková, E., 2007a, s. 59)

Co v DV souvisí s uměním obecně a divadelním zvláště dle Machkové (2007a):

- „umělecký pohled na věc (vidět neviditelné);
- téma, idea, myšlenka (o čem to je);
- základní dovednosti, schopnosti související s uměním, pro umění potřebné a aktivním provozováním umění či jeho prvků rozvíjené: komunikace, rytmus a temporytmus, hra v roli, smysl pro celek a části (výstavba), prostor, fabulační schopnost, schopnost vyprávět, souhra, reakce na partnera, schopnost vést dialog, vystupovat na veřejnosti, kultivovaně se chovat.“ (Machková, E., 2007a, s. 59)

Upřímně řečeno nevím, kterému z obou obsahů bych dala přednost, protože každý z nich má něco do sebe. Ale myslím si, že pokud s dětmi pracuji s pohádkou

a jsem si vědoma, kam tu práci směřuji, proč jsem se vydala zrovna touto cestou, co v dětech rozvívám atd. Jinak řečeno největší přínos dramatické výchovy spatřuji ve všestranném rozvoji dítěte a obohacení jeho světa. Podle mne dramatická výchova je kouzelná právě v tom, že umožní dítěti prožít, co by v normálním životě prožít nemohlo či nechtělo (kdo by chtěl být vlkem z Červené Karkulky). Dramatická výchova si bere dítě pod svá ochranná křídla a umožňuje mu bezpečně a bez důsledků si zkoušet znovu a znovu a znovu.

### **3. Metody a techniky dramatické výchovy**

#### **3.1 Vymezení pojmu metoda a technika**

Nejprve jsem si položila otázku: „Co je to metoda a technika?“ Na první pohled jednoduchá otázka, avšak i na tuto problematiku neexistuje jednoznačná odpověď aneb „kolik hlav tolik názorů.“ Definice „metod“ a „technik“ nelze od sebe oddělit, neboť jsou k sobě spjati.

„Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je metoda vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřujících k naplnění cílů pedagogických. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých.“ (Skalková in Machková, 2007a, s. 94)

„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva, spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno, tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 2008, s. 47)

„Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“ (Bláhová in Kořátková, 1998, s. 91)

„Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit

některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu širokou, již lze různě variovat a modifikovat. Techniky jsou cesty užší a konkrétnější.“ (Svobodová, E., Švejdová, H., 2011, s. 69)

Valenta (2008) popisuje a chápe metodu:

1. jako celý systém;
2. jako koncepční metodický princip systému;
3. jako specifický styl práce;
4. jako společný princip;
5. jako konkrétní postup. (Valenta, J., 2008, s. 46 - 47)

Dle Valenty (2008) nazýváme technikou:

1. „konkretizaci metody (např. metodou je pantomima, technikou částečná pantomima);
2. limitovaný postup (technika učí pouze jeden prvek, jednu dovednost);
3. postup, který je dotvořen účastníky (např. v sociálně psychologickém výcviku);
4. postup přesně rozpracovaný do jednotlivých kroků (někdy ve stejném významu jako cvičení).“ (Valenta, J., 2008, s. 48 – 49)

„Metoda je základní koncepční princip, soubor nebo skupina dílčích postupů. Technika se od metody liší užším záběrem a přesnou následností jednotlivých kroků.“ (Valenta in Machková, 2007a, s. 94)

Z uvedených definic vyplývá, že metodou nazýváme trasu, která vede k určitému bodu. Abychom toho bodu dosáhli, nejdeme vždy jen po hlavní cestě (cestou metod), ale využíváme i cest vedlejších (cesty technik).

### ***3.2 Společné základy různých metod***

Nyní bych se ráda věnovala tomu, zda existuje nějaký společný základ pro metody v DV. Odpověď jsem našla u Evy Machkové (2007a, s. 95 – 101)

Jako základ všech metod chápe Machková (2007a) hru v roli a fikci. Důležitým prvkem v DV je situace, napětí. Dalším prvkem do společného základu je improvizace, která je úzce spojena s etudou, jednáním, dějem a příběhem. Jako velmi důležité jsou učitelovi otázky, úvahy, náměty (kdo, co, kdy, kde, proč). Dále je to postupnost metod (od začátečníků k pokročilým), princip od pohybu a pantomimy k dialogu a plné hře.

**Fikce** nám dle Machkové (2007a) pomáhá „odpoutat se od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět a dokázat se na náměty a témata hry dívat objektivně,

nezávisle, nepodlehout předsudkům a vžitým představám. Proto je žádoucí a efektivní začínat s menšími dětmi a všemi začátečníky prací na rolích časově, místně i charakterech odlehklých jak hráčově osobnosti, tak jeho prostředí.“ (Machková, 2007a, s. 95)

**Hru v roli** lze ztvárnit dle Machkové (2007a) na třech úrovních a to simulace (hráč jedná sám za sebe), alterace (hráč ztvárňuje schematickou roli danou profesí či sociálním postavením) a charakterizace (hráč obohacuje postavu o individuální vlastnosti, charakter a jednání). Hra v roli umožňuje dětem vstupovat do „kůže někoho jiného“, přičemž důležitá je především vnitřní představa (jak postava myslí, jak jedná, jak reaguje atd.). Nejen dětem přináší hra v roli určitý nadhled a zkušenost.

**Situaci** spojuje Machková (2007a) zejména s tzv. dramatickou situací, což je „vztah, který k jednání, a tedy ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné překážky či potíže. Aktivním činitelem situace je lidská činnost, chování a jednání. Situace na jedné straně podněcuje člověka k činnosti, na druhé straně se jeho jednáním a chováním také utváří a přetváří.“ (Machková, E., 2007a, s. 97)

**Napětí** je dle Machkové (2007a) důležité pro udržení pozornosti dětí a vyvolání určité vnitřní zvědavosti, která v nich probouzí chuť pátrat, hledat a pokračovat. Je důležité určitým způsobem děti navnadit a vyvolat tak pocit napětí, k tomu slouží hák neboli návnada, která má být pro děti dostatečně stimulující, aby se „chytily“.

Machková (2007a) rozlišuje tři roviny **improvizace**, které rozlišují míry připravenosti samotné improvizace:

1. improvizace v pravém (užším) slova smyslu;
2. hra spatra;
3. vypilovaná improvizace. (Machková, E., 2007a, s. 99)

Dle Machkové (2007a) je improvizace úzce spojena s **etudou**. Čímž etudou je „krátký improvizovaný útvar, zpravidla o jedné či dvou situacích, s malým počtem rolí, s jasným začátkem a koncem.“ (Machková, E., 2007a, s. 99) K tomu Machková (2007a) dodává, že samotná etuda může mít mnoho podob a mnoho způsobu řešení. V improvizaci určitým způsobem **jednáme** a vytváříme určitý **děj, příběh**.

Samotný **pohyb** a **pantomimu** považuje Machková (2007a) u malých dětí za velmi důležitou, neboť „umožňuje vyjadřovat se snadněji a bez zábran.“ (Machková, 2007a, s. 100)

### **3.3 Jak vybrat tu správnou metodu**

Nyní bych se ráda zabývala tím, jak volit mezi nepřehledným množstvím metod, na co přitom pamatovat a co je pro volbu metod důležité.

Dle Machkové (2007a) jsou metody spojeny s cílem a obsahem. „Při volbě metod zvažuje učitel potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti, zájmy a záliby. Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané instituci, prostředkům, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.“ (Machková, 2007a, s. 94)

Při volbě metod je také důležité dle Machkové (2007a) myslet na to, jak děti budou pracovat se zkušeností (přímou či zprostředkovanou).

Učitelovu volbu metody ovlivňují také další důležité faktory a to samotná osobnost učitele, jeho pedagogická vybavenost a pedagogická způsobilost (kvalifikace). Dále jsou to osobní důvody. (Machková, 2007a)

### **3.4 Dělení metod a technik**

Nyní přistupme k tomu, dle mého hlediska, nejvíce komplikovanému a to je samotné dělení metod a technik v DV. Výčet různých dělení je natolik rozsáhlý, že psát na toto téma by znamenalo další diplomovou práci. Proto bych čtenáři doporučila, aby v případě hlubšího zájmu sáhl po knize „Metody a techniky dramatické výchovy“ od Josefa Valenty, který se metodami DV zabývá velice detailně.

Já bych čtenáře spíše ráda seznámila s tříděním metod a technik spíše v obecné rovině (s čím můžu pracovat, co se v DV nabízí). Neuvádím zde Hanu Budínskou z důvodů, že její dělení je obsaženo v praktické části.

Nejprve bych si položila otázku: „Je opravdu nutné třídit metody? Je nutné je všechny znát?“



Machková (2007a) upozorňuje na fakt, že od vzniku dramatické výchovy neustále narůstá další třídění metod. Kdy každý odborník, který se dramatickou výchovou zabývá si většinou „udělá“ i své třídění metod.

Nutnost znát metody jsem našla u více autorů (Machková, Svobodová, Švejdová, Valenta), kdy znalost metod nám může pomoci právě v jejich orientaci a možnosti je správně aplikovat a zařadit do práce s dětmi.

Dle Machkové (2007a) vybrat se v metodách neznamena jenom dobře je aplikovat, ale také zvolit tu správnou hromádku metod pro konkrétní skupinu dětí z určité instituce (pro nás tedy MŠ), protože ne všechny lze použít.

Tak již pojďme ke třídění metod. Uvádím zde jen několik autorů, s kterými dle mého názoru je možno pracovat v mateřské škole.

Miroslav Disman třídí metody ve své knize „Receptář dramatické výchovy“ podle psychologického hlediska (pozornost a uvolnění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city, vůle a jednání). Z hlediska věku, věnuje dětem od 5 – 8 let tzv. cvičení s označením A. Každé cvičení má různé varianty. (Disman in Machková, 2007a)

Sama Machková (2007a) třídí metody na kombinaci tří prvků (typ metody, organizace a psychologický prvek). „Na rozdíl od Dismana však zvolila uplatnění psychologických procesů v komplexnějších činnostech: a) charakterizace, hra v roli, b) improvizace s dějem, c) tvořivost, d) objevování sebe a okolního světa, e) pohyb a pantomima, f) kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, g) plynulost řeči a slovní komunikace, h) cvičení pomocná.“ (Machková, 2007a, s. 102)

Josef Mlejnek (2004) třídí metody na „hry bez kontaktu s partnerem“ a na „námetky her s komunikativními prvky“, každý balíček vždy pro věkovou skupinu 7 – 10 let a 11 – 14 let. Každý balíček se zabývá: uvolněním, pozorností, vnímáním, představivostí a pamětí, fantazií, rýmusem, řečí, smyslem pro metaforu, volní aktivitou, kostýmní improvizací, hrou s rekvizitou, hudbou, výtvarným dílem a improvizací.

Jako pozitivum na třídění metod od Josefa Mlejníka, Hany Budínské a svého, vidí Machková (2007a) především v dobré orientaci nabízených metod a lehkost použití v praxi.

Bláhová (1996) třídí metody na „průpravné hry a cvičení“, které pomáhají k osobnostnímu rozvoji. V tomto balíčku bychom našli: a) seznámení, uvolnění,

rozehráatí, b) soustředění, c) rytmus, temporytmus, dynamiku a smysl pro gradaci, d) smyslové vnímání, e) prostorové citění, f) fantazie a představivost, g) partnerské vztahy a skupinová citlivost. A dále na „dramatické hry a improvizace“, které přispívají sociálnímu rozvoji. Sem patří: improvizace bez dramatického děje, které jsou buď „s“ nebo „bez“ kontaktu. A dále to jsou improvizace s dramatickým dějem.

Dále Svobodová, E., Švejdvová, H. (2011) se zmiňují o metodách a technikách, které lze užít v mateřské škole (viz kapitola 3.5).

### **3.5 Použití metod a technik v MŠ**

„Metody dramatické výchovy se velmi blízce shodují se spontánní dětskou hrou a s metodami divadelními, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli. Metody DV dětem umožňují aktivitu, prožitek a zkušenost.“ (Svobodová, E., Švejdvová, H., 2011, s. 70)

Provazník zmiňuje ohledně metod DV, že v MŠ „dramatická výchova funguje jako styl práce.“ (Provazník in Kořátková, 1998, s. 44)

Machková (2007a) uvádí, že „metody dramatické výchovy mají své specifické místo ve škole mateřské, kde se mohou prolínat veškerou činností, spojovat se všemi či téměř všemi ostatními aktivitami a učením, fungovat jako osvěžení a uvolnění uprostřed jiné práce, jako prostředek rozvíjení různých psychických funkcí a schopností (vnímání, fantazie, představivost, rytmus...), jako způsob zapamatování nebo pochopení určitých jevů a faktů, které vedou k osvojování způsobu komunikace a kooperace.“ (Machková, E., 2007a, s. 202)

Černá, I., Gregorová, V., Haklová, J., Jirsová, Z., Svobodová, E. (1992) využívaly hry či činnosti, které rozvíjely: smyslové vnímání (zrak, sluch, hmat, čich), fantazii a tvořivost (výtvarnou i slovesnou), chuť objevovat (experimentování: například s vodou, stavění z kostek), pohyb (různé honičky, ale také pohybové improvizace), hudební dovednosti (hry na hudební nástroje či na předměty kolem nás – často spojené s rytmiizací, poslech hudby, malování na hudbu) a komunikaci mezi dětmi (například: vytvoření pavučiny, hra na zrcadla, hra na loutky atd.). Autorky dále využívaly: hru v roli (především simulace, alterace), hru s loutkou, hru se zástupným předmětem, různé etudy, učitele v roli, asociační kruh atd.

Svobodová, E. Švejnová, H. (2011) zmiňují, ohledně metod a technik DV v MŠ, že lze dle jejich názorů a zkušeností užít: asociační kruh, práci s rekvizitou, narativní pantomimu, simultánní pantomimickou ilustraci, diskusi, hru v roli (simulace, alterace, charakterizace), improvizaci, štronzo, živé obrazy, oživé štronzo, vnitřní hlasy, horkou židli, reflexi, postojovou osu (škálu), tvůrčí psaní (zde chápáno, že děti text vymýšlejí a učitelka zapisuje), zástupné předměty a loutky, zvukový kruh, zvuková koláž, zrcadla, navození prožitku v simulovaných podmínkách.

#### **4. Plánování a stanovení cílů v dramatické výchově**

##### ***4.1 Cíle a hodnoty dramatické výchovy vzhledem k dítěti předškolního věku***

Jako první otázku si kladu: „Proč jsou cíle důležité?“

Dle Machkové (1998) je důležité mít zformulované cíle a být si vědom hodnot v dramatické výchově, kde vybírám prostředky a metody vzhledem k cíli a hodnotám. V dramatické výchově by mělo jít o záměrnou výchovu, která děti obohacuje a mění, nejde o pouhou spontánní dramatickou hru, je tedy nutné mít na zřeteli nejen cíl a hodnoty hodiny, ale cíl dlouhodobý.

Tohle se mi v praxi velmi osvědčilo, že pokud vím, co chci děti naučit, co rozvíjet atd., je nutné se zamyslet nejen nad cíli a hodnotami, ale také časem. Často se musím obrnit někdy až moc velkou trpělivostí, protože někdy se stává, že děti nechápou, co po nich chci, ale někdy mě zase překvapí. Podle mne s trpělivostí a laskavostí nejdál dojdeš, alespoň u dětí.

„Pro uplatnění dramatické výchovy v různých typech škol nebo formách (dramatická výchova v mateřské škole) je nutné obměnit a uspořádat do takové hierarchie, která odpovídá celkovým cílům příslušné instituce nebo formy a důvodům, pro něž byla do učebního plánu začleněna.“ (Machková, E., 1998, s. 51)

V ŠVP naší MŠ nemáme vytyčené cíle v DV, ale obecné cíle, do kterých lze zařadit DV. U nás ve škole je dramatická výchova pro učitelky činnost dobrovolná. Samozřejmě by bylo ideální, kdyby učitelka střídala všechny výchovy (dramatickou, hudební, výtvarnou, pohybovou, rozumovou, pracovní atd.), ale v realu tomu tak není. Tím nechci říct, že by se vůbec neodehrávala, ale někdo ji dětem předkládá velice svátečně. Myslím si, že každý preferuje nějakou výchovu, buď z důvodu, že to má rád či se cítí v ní silný.

Jako další otázku bych si položila: „Jaké cíle máme? Jak je rozlišujeme?“

Machková (1998, s. 51 - 56) rozlišuje sedm cílů a hodnot v dramatické výchově. Prvním balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **sociální rozvoj**, kde zmiňuje schopnost empatie (vcítit se do druhého), být někým jiným (zkusit si na něj pohlednout z vnitřního pohledu), vnímat toho druhého, přijímat jinou sociální roli (uvědomovat si, jak ten člověk myslí) a vzájemně spolupracovat.

Drama poskytuje budovat „sociální vědomí. Obout si boty někoho jiného, to vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení.“ (McCallinová in Machková, 1998, s. 52)

Druhým balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **rozvíjení komunikativních dovedností**, do kterých patří projevy verbální i neverbální. Do tohoto balíčku přiřazuje Machková (1998) dále pohyb, schopnost naslouchat, umět se vyjádřit, porozumět tomu druhému, řečové dovednosti (plynulost řeči, bohatá slovní zásoba, umět formulovat své myšlenky, artikulace atd.), pohyb v prostoru vzhledem k pohybu jiných osob, rytmus a temporytmus řeči i pohybu.

Třetím balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **obrazotvornost a tvořivost**. Tento balíček bychom mohli také nazvat „povzbuzování a vedení tvořivé obrazotvornosti dítěte.“ (Wardová in Machková, 1998, s. 53)

„Obrazotvornost je začátek. K tvořivé práci je nejdříve ze všeho potřeba překročit hranice „tady a teď“, promítnout se do jiné situace nebo života někoho jiného. Málomocná aktivita má větší potenciál rozvíjení obrazotvornosti, než děláni her. Malé děti snadno vstupují do světa „jako“, ale když člověk roste, je tato úžasná lidská schopnost často ignorována nebo potlačována.“ (McCaslinová in Machková, 1998, s. 53)

Čtvrtým balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **schopnost kritického myšlení**. Machková (1998) popisuje tento balíček jako schopnost postavit se k řešení určitého problému a to tím způsobem, že si budu klást otázky, hledat různá řešení problému, přemýšlet a nahlížet na problém z různých úhlů.

Pátým balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **emocionální rozvoj**. Základem tohoto balíčku jsou přirozené lidské emoce a city, které má člověk uvnitř a s kterými se zde pracuje. Machková (1998) popisuje, jak je důležité naučit se nejen

své emoce kontrolovat, ale také se naučit, že dáváním citům volný průchod je zcela přirozené a lidské, je důležité vyjádřit, co cítím a nestydět se za své emoce.

Šestá balíčkem jsou cíle a hodnoty orientované na **sebepoznání, sebekontrolu a pozitivní sebepojetí**. Machková (1998) popisuje tento balíček cílu jako cestu k vlastnímu poznání (sebepoznání) a vlastní jistotě (sebejistotě). Každý má možnost vstupovat do rolí, které nemusí vždy odpovídat jeho naturelu, ale které si má možnost vyzkoušet. Dítě se učí přistupovat citlivě k tomu druhému a respektovat ho, ale také si zkouší své vlastní možnosti, svůj vlastní limit.

Sedmým balíčkem jsou dle Machkové (1998) cíle a hodnoty orientované na **estetický rozvoj, umění a kulturu**. Díky dramatické výchově má dítě možnost vstoupit do dramatu. Zde patří jednání v roli, řešení určitého konfliktu či dramatické situace, dialog, dramatický děj, improvizace ve spojitosti s dramatem a veřejné vystupování, kde mají děti možnost seznámit se s dalšími složkami divadla (scénografií, scénickou hudbou, osvětlováním, líčením a kostýmováním atd.).

Kdybych se nyní zamyslela, jak vzhledem k RVP pro MŠ dává prostor dramatické výchově. Musím říct, že jsem ráda, že učím ve školce a jeden z hlavních důvodů, proč mám tuhle práci je, že ve své práci mám dostatečný prostor pro tvořivou práci s dětmi, kterou si mohu rozložit dle svého uvážení.

Další otázkou by bylo: „Obsahuje RVP pro MŠ také nějaké cíle, které se vztahují k dramatické výchově?“

Již klíčové kompetence, které figuruji jako výstupní lístek z mateřské školy, nám ukazují, že dramatická výchova má své místo v mateřské škole. Mezi tyto kompetence patří dle kolektivu autorů (2006):

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence komunikativní;
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence činnostní a občanské. (kolektiv autorů, 2006, s. 12)

Samozřejmě, že dítě mezi třetím a čtvrtým rokem nedosahuje těchto kompetencí, ale již se pomalými krůčky k němu blíží. Důležité je správné směřování a cesta k těmto kompetencím. Zde bychom mohli použít přirovnání, které bychom našli v dramatické

výchově a to že není důležitý produkt, ale proces. Tedy není důležitý výsledek, ale cesta k němu.

Abychom měli možnost těchto kompetencí u dítěte dosáhnout, je nutné jej rozvíjet všestranně. K tomuto nám slouží pět vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo;
2. Dítě a jeho psychika;
3. Dítě a ten druhý;
4. Dítě a společnost;
5. Dítě a svět. (kolektiv autorů, 2006, s. 15)

Tyto oblasti bychom měli mít na paměti a v určitých časových intervalech jednotlivé body hodnotíme. Například u nás ve školce těchto pět oblastí (jejich jednotlivé body) hodnotíme každý týden, zda jsme se jich dotkli či ne.

V každé oblasti se každého bodu dotkneme nepatrně či vícekrát. A zde bych ráda navázala na dramatickou výchovu. Mám tedy RVP a mám ŠVP, který s RVP určitým způsobem pracuje a počítá. Pro mou práci je důležité vycházet z obou těchto dokumentů. Je pak na mě, jakou cestu zvolím, abych dosáhla jednotlivých bodů v jednotlivých vzdělávacích oblastech a jak naplním cíle dané ŠVP. A tady právě mám onu možnost vydat se směrem dramatické výchovy.

Další otázkou by bylo: „Jakou hodnotu má dramatická výchova v mateřské školce?“

Machková (2007a) zmiňuje, že právě ona „dramatická“ složka způsobuje, že řadíme dramatickou výchovu mezi tzv. estetické výchovy. Přičemž zde hezky vystihuje, že estetičnost má spojitost s tím, dívat se na obyčejný předmět „jinak“, hledat jedinečnost, oživit hru, schopnost rozhlížet se kolem sebe, pozorovat a žasnout. Přičemž díky tomuto faktu, lze řadit také smyslové hry a cvičení do dramatické výchovy.

Myslím si, a po zkušenosti s malými dětmi se mi potvrdilo, že je velmi důležité naučit děti pozorovat a podporovat je v hledání, zkoumání a bádání. To se například ukázalo hned v první hodině, kdy děti zaujatě pozorovaly kůru stromu a detailně ji prohlížely. Podle mne děti potřebují nějakým způsobem svět uchopit, je jedno, že zcela se nebude shodovat s naší představou, ale že ony najdou cestu, jak své myšlenky a představy zhmotnit a vyjádřit.

Machková (2007a) tvrdí, že je důležité, abychom učili děti to, co má význam pro život jich samotných. Zde Machková odkazuje k Klafkimu, který tvrdí, že není dobré učit se pouze pro budoucnost, ale žít v přítomnosti „tady a teď“. Dítě si má stále klást otázky, hledat odpovědi, mít svá přání a tužby. Dospělí by měli být těmi, kteří dítěti podají pomocnou ruku v určité životní situaci. (Klafki in Machková, 2007a)

Machková (2007a) k tomu dodává, že je „také potřeba myslet na směřování do budoucnosti, neboť v životě dítěte existují přesahy k budoucím problémům a životu.“ (Machková, E., 2007a, s. 47)

A tohle si myslím je to, co dramatická výchova přináší předškolním dětem. Učení pro život, prožívání okamžiku a zkušenosti. Dle mého názoru samé nenahraditelné věci. Slovy Evy Machkové „poznání o člověku a o životě“ (Machková, E., 2007a, s. 48)

Odpověď jsem našla také u Hany Budínské (1992), která dramatickou výchovu chápe jako hru, kterou děti nevnímají jako učení. Díky dramatické výchově máme ve školce jako učitelé možnost propojit mezi sebou několik výchov (jazykovou, citovou, mravní, hudební, výtvarnou, pracovní, literární), které dítě dále rozvíjejí (rozvoj obrazotvornosti a fantazie, rozvoj pozornosti, paměti, matematických představ, vnímání, poznávání). Slovy Hany Budínské „dramatická výchova má nepřeberně prostředků a možností, jak přispívat ke komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte. V rukou citlivých a poučených pedagogů se může stát čarovným proutkem, otevírajícím dětem svět bohatší, zábavnější a radostný.“ (Budínská, H., 1992, s. 2)

A také u Evy Opravilové (1992), která vidí jako přínos dramatické výchovy v předškolním období v podobě určité rovnováhy mezi organizací dětí a naplňováním potřeb a zájmu dětí. Dle slov Evy Opravilové (1992) „nás dramatická výchova přesvědčuje, že k této rovnováze směřuje a spolehlivě vede. Přitom nepředstavuje vlastně nic zcela nového a mimořádného, co by mělo být činěno jaksí navíc. Je to geniálně jednoduchý a přirozený způsob jak navrátit dětství, co mu patří, splátka na dluh, který vůči současnému dítěti máme.“ (Opravilová, E., 1992, s. 3)

#### **4.2 Příprava a plánování lekce**

Nejprve bych se ráda věnovala tomu, co někteří autoři nazývají „zásadami“ či „poučkami“, které nám dle autorů mohou pomoci, aby se nám práce dařila. Uvádím je na začátku, neboť autoři zmiňují, že je důležité je mít na paměti už před samotnou prací.

Budínská (1992) vytvořila tyto zásady:

- „budme pro dítě skutečným partnerem (jak v jednání, tak ve hře);
- budme spravedlivý;
- vytvořme atmosféru vzájemné důvěry;
- umějme se radovat ze společné hry;
- hledejme další možnosti;
- snažme se o správnou motivaci, která děti zaujme;
- stanovujme si pravidla při hře ;
- nacházejme nová řešení u tvořivých úkolů;
- ne vždy je první nápad, to nejlepší řešení;
- každé dítě má možnost „přijít se svou troškou do mlýna“;
- projevujte dětem důvěru v jejich schopnosti a dovednosti;
- naučte se včas aktivitu ukončit;
- inspirujme se samotnými dětmi, které nás i naši práci mohou obohatit.“

(Budínská, H., 1992, s. 3 – 4)

Další „zásady“ jsem našla u Gregorové, Švejdové, Ulrychové (2000), které některé zásady opakují (důležitost vzájemné a důvěrné atmosféry, motivace a hledání dalších možností), ale dodávají i některá další:

- „vytvořme si pravidla soužití ve skupině;
- rozvíjejme smyslové vnímání, které je zejména pro předškolní dítě velmi důležité;
- volme pro děti přitažlivá témata;
- jasně a srozumitelně zadávejme úkoly dětem;
- dělejme lekci pro děti pestrou v činnostech;
- myslíme na velkou potřebu pohybu předškolních dětí;
- připravujme se společně s dětmi (např. než děti vstoupí do dramatické akce);
- stanovme hranici mezi realitou a fikcí;



- nenechme se odradit počátečními neúspěchy.“ (Gregorová, Švejdová, Ulrychová, 2000, s. 14 – 16)

Jiné, ale zato užitečné zásady, jsem našla u Ireny Černé (1992), která také souhlasí s Budínskou a s Gregorovou, Švejdovou, Ulrychovou v tom, že k dítěti přistupujeme jako k rovnocennému partneru, že utváříme dětem pestrou nabídku v činnostech, že je nutné hledat další možnosti, že je důležité stanovovat a dodržovat pravidla hry, že se máme zapojit do hraní s dětmi, že nabízíme dětem vhodnou motivaci a že jsou velice vhodné smyslové hry. Najdeme tam také další užitečné zásady a to nejprve začít u sebe a dobře se poznat, poznat co nejdříve všechny děti, vytyčit si priority mezi cíli, uvědomit si smysl jednotlivých činností, improvizovat, najít vhodné téma (námět), číst literaturu (zejména dětskou), učit se od přírody, nenutit děti do činností, vycházet z potřeb dětí a respektovat jejich osobnost, mít zásobník různého materiálu a neustále si jej rozšiřovat a také to, že „méně často bývá více“. (Černá, I., 1992, s. 5)

V této chvíli již víme, co máme mít na paměti, ale jak máme tedy samotné lekce naplánovat.

„Co je to plánování?“, „Proč je plánování pro nás učitelé tak důležité?“

Machková (2007a) uvádí, že plánování neboli koncepce je důležitým aspektem učitelovi práce. Plánování vychází nejen z cílů, ale také ze specifických potřeb skupiny, se kterou pracujeme. Rozlišujeme plánování dlouhodobé (týká se například celého školního roku), střednědobé (týká se práce na několik měsíců, většího bloku atd.) a krátkodobé (týká se jednotlivých lekcí).

Přičemž já jsem v praktické části pracovala s krátkodobým a střednědobým plánem, kterým se chci v této kapitole více věnovat.

Má další otázka by byla: „Co je důležité pro krátkodobý plán?“

Dle Machkové (2007a) jsou to otázky, které si musím pokládat během práce a jež se vztahují na aktivity během lekce. Ptám se především po smyslu, funkčnosti, zařazení aktivity do jednotlivé lekce a její podoby předávané dětem. Je důležité mít vždy vše promyšleno a ne skákat bezmyšlenkovitě z jednoho cvičení do druhého, které nevede k řádnému zhodnocení hodiny (co se děti naučily, kam se posunuly) a místo toho lze jen suše konstatovat, zda se dětem lekce líbila či ne.

Má další otázka by byla: „Co je důležité pro střednědobý plán?“

Dle Machkové (2007a) je to seznámení s dokumenty. V mém případě tedy s RVP pro MŠ a dále s ŠVP. Po prostudování těchto dokumentů jsou to informace o skupině, se kterou budu pracovat (její specifika, vztahy, struktura, dynamika). Je také velmi důležité vycházet z věku, potřeb, zájmu, schopností a motivace k činnostem jednotlivých dětí. Velmi cenné jsou informace, které mohu získat během první hodiny, ať už z aktivit či z kontaktu. A následně mám být schopna tyto informace roztrždit a vyhodnotit.

Pro střednědobý plán je také velmi cenné vycházet z první lekce, která nám může pomoci při získávání dalších informací a poznatků o dětech. V první lekci mám sledovat především „submitivitu – dominanci, extravertnost – introvertnost, schopnost spolupracovat, exhibicionismus – zakřiknutost, tolerance a respekt k druhým, citlivost – otupělost, soustředěnost – roztěkanost, vnímání, pasivitu, lenost, neurotičnost, specifické poruchy učení, mimořádnou motivaci pro činnost, vyjadřovací schopnosti, zkušenosti s DV, schopnosti a dovednosti obecně, míru inteligence a tvořivosti.“ (Machková, E., 2007a, s. 29)

Neměli bychom však zapomínat na potřeby předškolního dítěte.

Machková (2007a) uvádí, že potřeby dětí, které odpovídají jejich osobnostem, jsou klíčové pro DV. Potřebám se v této kapitole nevěnuji, ale odkazuji čtenáře do kapitoly 1.2, která se tomuto tématu věnuje.

#### ***4.3 Plánování a stanovení cílů***

Nejprve se pokusme samotný cíl definovat v rovině pedagogiky. Pedagogický cíl je „účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování.“ (Mareš, Průcha, Walterová in Machková, 2007a, s. 34)

Dle Machkové učitel pomocí cíle chce dojít „ke změně v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech.“ (Machková, 2007a, s. 34)

Proč si mám cíle klást? Samotný smysl „kladení si cílů“ považuje Machková (2007a) za velmi důležitý, neboť je důležité vědět, proč a co děláme, kam naši práci směřujeme, neboť nám to přináší zpětnou vazbu pro naši další práci. Pokud si cíle nekladu, vytrácí se samotný smysl pedagogické práce a zůstávám pořád na místě (nikam jsem se nepohnula).

Machková (2007) uvádí, že se můžeme věnovat různým cílům a to z hlediska časového úseku DV (krátkodobé/dlouhodobé cíle), skupiny a učitele. Dále by měl vždy učitel při stanovení cílů pamatovat na obecné cíle a hodnoty DV, ale zaměřit se také sám na sebe (uvědomit si své schopnosti, dovednosti, silné a slabé stránky) a dle toho cíle, prostředky a obsah přizpůsobit.

Machková (2007a) dále uvádí, že velmi podstatná je samotná formulace cílů. Již v samotné formulaci bychom měli rozlišit, kdy se jedná o cíl krátkodobý, střednědobý či dlouhodobý. Je velice důležité používat dokonavá či nedokonavá slovesa a uvažovat, zda cíle mohou dosáhnout během lekce, anebo je tento cíl spíše dlouhodobější záležitostí. Právě ona formulace mi má pomoci při hodnocení cílů, v kterých se snažím zhodnotit změny u dětí.

U Machkové (2007a) mne zaujala věta: „Praktikům mnohdy formulace cílů dělá potíže a raději se jí proto vyhýbají nebo cíle nahrazují popisem obsahu či použité metody.“ (Machková, 2007a, s. 37) K tomu bych se ráda vyjádřila, že má naprostou pravdu.

Dále Machková (2007a) uvádí, že je důležité, si uvědomit, proč jsem vybrala tu konkrétní aktivitu pro tu konkrétní skupinu dětí. Cíl znamená také umět se rozhodovat a naučit se vypouštět některé aktivity či přidávat, dávat přednost určitým aktivitám před jinými.

## **5. Proces v dramatické výchově**

### **5.1 Stavba lekce a její organizace**

Na začátku jsem si říkala, jak samotnou lekci vytvořit a na co při tom pamatovat. Položila jsem si tedy otázku: „Jaká je stavba lekce?“

Při stavbě lekce lze vyjít z výstavby klasického dramatu (expozice-kolize-krize-peripetie-katastrofa), která byla „pro účely dramatu některými anglickými pedagogy upravena a krácena vypuštěním peripetie.“ (Machková, E., 2007a, s. 45)

Při stavbě lekce musíme pamatovat také na potřebu předškolních dětí, a to „potřebu pestrosti činností, potřebu změny, kontrastu, které pomáhají dětem déle udržet pozornost u tématu. A tak vedle aktivity převážně verbální by měla být zařazena aktivita pohybová, vedle práce individuální práce skupinová, vedle řízené hry hra spontánní, vedle vážných momentů momenty veselé, soustředění by mělo být vystřídáno

uvolněním, klid ruchem, prožitek věcnou informací atd.“ (Gregorová, Švejdová, Ulrychová, 2000, s. 15)

Dále je nutné rozeznat, o jaký typ dramatu se jedná, a dle toho zvolit i příslušnou výstavbu hodiny. Vždy musíme vědět: cíl hodiny, hlavní téma (ohnisko) a uzlový bod. Machková (2007a) rozlišuje lekce, kdy obsahem jsou hry a cvičení (theatre games) či improvizace příběhu.

Dle Machkové (2007b) na začátku lekce je tzv. lámání ledů, kdy se jedná o cvičení, jejichž cílem je uvolnit, rozehrát a následně soustředit (nanejvýš pět minut). Místo těchto cvičení lze zařadit tzv. návnadu (písemnou, ústní, výtvarnou), která děti vtáhne do děje či jim poskytne nějaké informace.

Dle Černé, I., V., Haklové, J., Jirsově, Z., Svobodové, E. (1992) je také důležitá **úvodní motivace**, kterou Machková nazývá „návnadou“. Mezi úvodní motivace autorky použily: literární text (nejčastěji báseň, pohádka či říkadlo), věci kolem nás (příroda, počasí, život ve městě/na vesnici), hudbu (poslech různých hudebních žánrů: nejčastěji použity ukázky z klasické hudby), výtvarné artefakty (obrazy, reprodukce, obrázků, staré domy). Ale užívaly také pohybových her (stejně jako Machková).

Dle Machkové (2007b) od rychlých, dynamických her postupně přecházíme ke klidným činnostem, které již jsou náročné na soustředění, patří sem např. hry založené na kontaktu, obrazotvornosti, fabulaci atd. V této fázi nepřerušujeme lekci zbytečným vysvětlováním či organizací, ale v případě potřeby si pomáháme tzv. pomocným cvičením, které nám umožní např. přemísťování nábytku, volba partnerů atd. Důležitá je pro lekci její atmosféra, s jakou náladou děti do lekce přišly. Také její tzv. monotematicnost, to znamená, že všechna cvičení by se měla držet jednoho tématu.

„Každé cvičení by se mělo úplně vyčerpat až do té míry, do jaké mají hráči ještě schopnost je zájmem dále rozvíjet. Nelze proto stanovit ani počet opakování, ani dobu trvání jednoho cvičení. Je také mnohdy těžké říci, kde jedno cvičení končí a druhé začíná. Omezení nelze klást také proto, že méně zkušení hráči je vyčerpají rychleji než hráči zkušenější.“ (Machková, E., 2007b, s. 33-34)

Střední část lekce dle Černé, I., Gregorová, V., Haklové, J., Jirsově, Z., Svobodové, E. (1992) tvoří další aktivity, které vycházejí z úvodní motivace. Autorky nejvíce používaly hry či aktivity: výtvarného charakteru (hry s přírodninami, tvoření s přírodninami, malování na hudbu, kreslení, stavění z kostek, obecně tvoření), které

často doplňovala činnost slovesná (oživení přírodnin, hraní pohádek s přírodninami, vymýšlení příběhu či jmen k výtvorům). Dále autorky využívaly her: hudebního charakteru spojené často s rytmiizací (hraní s různým materiálem, poslech hudby a zachycení pocitu z hudby, vyprávění o hudbě), divadelního charakteru (hra v roli, učitel v roli, simulace – alterace), pohybového charakteru (různé honičky, hry na reakci na pohyb, pohybová improvizace na hudbu atd.), hry na rozvoj smyslového vnímání, hry na vnímání prostoru, hry s partnerem (nejvíce se jim věnuje Gregová V.)

Ukončení lekce či většího bloku lze dle Machkové (2007b) rozhovorem, kdy cílem je zhodnotit samu lekci, aktivitu či zkušenost. Je důležité při rozhovoru příliš nezabředávat do detailu, ale držet rozhovor spíše v obecní rovině.

Konec lekce dle Dle Černé, I., Gregorová, V., Haklové, J., Jirsově, Z., Svobodové, E. (1992) tvořily: diskuse, rozhovory, reflexe a komentáře k lekci samotné či k nějaké aktivitě.

Proč je stavba lekce důležitá?

Dle Machkové (2007a) stavba lekce ovlivňuje „průběh a kvalitu práce.“  
(Machková, E., 2007, s. 79)

Co je z hlediska stavby či organizace pro lekci důležité?

Pro Machkovou (2007a) jsou důležité aktivity (hry) na seznamování, které jsou zpočátku, kdy se všichni mezi sebou poznávají. Velmi důležité je stanovení pravidel hned od počátku. Zaváděním různých rituálů na začátku či konci lekce, které mohou být mostem „z“ a „do“ světa fantazie.

Na začátku lekce lze dle Machkové (2007a) užít tzv. rozehrívacích her či her na soustředění, kdy cílem je dostat z dětí přebytečnou energii či vstup do světa fantazie. Složení dvojic (spolupracujících partnerů) či skupin během lekce by se dle Machkové mělo neustále proměňovat. Na závěr lekce bychom si měli ponechat dostatek času na ukončení lekce (např. debata).

Velmi důležité je dle Machkové (2007a) zhodnocení lekce či další směřování aktivit, a to především s dětmi, kdy děti se zamýšlí, uvažují a následně se slovně vyjádří (provedou reflexi), jak se jim v činnostech dařilo, co jim to přineslo, k čemu došly a jak se v aktivitách cítily (zkouší se dívat na aktivity zpětně). Lze samozřejmě reflektovat v rámci postavy či reflektovat ztvárnění hry. Samotná reflexe vždy závisí na vyspělosti účastníků, kdy malé děti (předškolní) se mohou vyjádřit i pomocí kresby.

Do lekce lze zařadit dle Machkové (2007a) i diskusi, která se týká především začátků hodin, zaměřuje se na otázku především co, kdo, kdy, kde a proč. Diskusi lze vést i v roli či v rámci hry. Důležité je zavedení takového pravidla, které umožní všem dětem se vyjádřit. Machková zde zmiňuje pravidlo „řekni jednu věc“. (Machková, E, 2007a, s. 83)

Pokládám si otázku: „Co dále ovlivňuje samotnou lekci?“

Dle Machkové (2007a) ovlivňuje lekci, také to, jak učitel se během lekce chová, jak jedná a jak „učivo“ prezentuje. Kdy kvalitu ovlivňují i věci, které si často jako učitelé neuvědomujeme.

Co ovlivňuje lekci vzhledem k učiteli dle Machkové (2007a):

- „pozice učitele v prostoru a jeho postoj („mizantscéna těla“);
- výraz;
- chování k chlapcům a děvčatům, k různým věkovým skupinám;
- pozitivní přístup;
- neformálnost chování učitele;
- naslouchání, reagování na děti;
- jazyk učitele;
- vážnost ve vztahu k hráčům, tématům i aktivitám;
- oblečení učitele;
- odhad času.“ (Machková, E., 2007a, s. 85)

Mě osobně dělá největší problém odhad času. Neumím odhadnout, zda se dětem bude aktivita líbit, zda ji budou chtít opakovat, u malých dětí, jak dlouho nám bude jedna aktivita trvat.

Co ovlivňuje lekci vzhledem k dětem dle Machkové (2007a) je především tzv. rušivé chování. Kdy do tohoto balíků patří nejen všichni ti vtipálci, kašpaři, povídálci, exhibicionisté, ale také děti nespolupracující. Jako problematické se jeví děti, které mají tendence k sebepozorování, jsou příliš plaché, nevýrazné či se izolují.

Nyní bych se trochu věnovala organizací dětí v dramatické výchově nejen v mateřské škole.

Několik dobrých rad můžeme najít u Hany Budínské (1992), která doporučuje provádět s dětmi v kruhu, protože kruh je „dokonalý útvar, neboť nikdo v něm nemá

přednost, všichni na sebe dobře vidí, učitelka se stává jedna z nich. Kruh z nás vytváří semknutou skupinu, podporuje pocit sounáležitosti.“ (Budínská, H., 1992, s. 4)

Totéž, co tvrdí o kruhu Hana Budínská bychom mohli najít také u jiných autorů. Například Irena Černá (1992) také práci v kruhu vyzdvihuje a spatřuje v ní tytéž přednosti jako Hana Budínská.

Další vhodným organizačním prvkem je dle Budínské (1992) zavést nějaký signál ke ztišení dětí (lze užít nějakého hudebního nástroje, zvolání slova, tlesknutí atd.).

## **6. Osobnost učitele**

### **6.1 Učitel dramatické výchovy**

Nejprve si položíme otázku: „Jaký je ideální učitel nejen dramatické výchovy?“

Machková (1998) rozděluje učitele na dva typy. První typ tzv. logotrop inklinuje k předmětu, k předávání faktů, je orientován na svůj předmět. Druhým typem tzv. paidotropem nazývá Machková učitele mateřské školy, neboť jsou spíše orientováni na dítě.

Ideální učitel dle Machkové je paidotrop (zaměřený na dítě), který je „tolerantní, vstřícný, schopný naslouchat a vcítit se, pochopit stanovisko druhého, komunikovat, osobnost optimisticky a pozitivně laděná, s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje. Tento typ vyžaduje od učitele pedagogický takt, tj. schopnost registrovat reakce žáků a přizpůsobit jim svoje chování i učební postup. Důležitými specifickými schopnostmi učitele jsou pedagogická expresivnost, tj. schopnost vyjádřit se srozumitelně, být pro žáky zajímavý, a pedagogický postřeh, tj. schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit, schopnost komunikovat a kooperovat. Ideální učitel je ten, který nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob realizace.“ (Machková, E., 1998, s. 185)

Provazník a Ulrychová (1996) k tomu dodávají, že učitel dramatické výchovy „vede své žáky k využívání takových metod práce, jako je hra v situaci a hra v roli, ale sám je také aktivně používá a zapojuje se podle potřeb a svých možností do hry s žáky.“ (Provazník a Ulrychová in Bláhová, K., 1996, s. 79)

Dle Provazníka a Ulrychové (in Bláhová, 1996) vše závisí na osobních předpokladech učitele. Mezi ně řadí:

- hravost, imaginaci a tvořivost;
- rozvinutou schopnost empatie;
- jistou míru specificky dramatického talentu;
- ochotu přijímat nové podněty (i od žáků), hledat, zkoušet a improvizovat;
- neautoritativní přístup k dětem. (Provazník a Ulrychová in Bláhová, K., 1996, s. 80)

Pro Bláhovou (1996) je pro učitele dramatické výchovy důležité: mít pozitivní vztah k dětem, být tvořivý, mít rozvinutou fantazii a představivost, oplývat fabulačními schopnostmi, mít smysl pro temporytmus, prostor a tvar, být komunikativní a empatický, mít postřeh a určité herecké předpoklady a znát základní znalosti z oboru divadla.

Po tomto výčtu všech těch „skvělých“ vlastností, myslím si, že bohužel neoplývám všemi. A upřímně řečeno, ještě jsem nepotkala nikoho, kdo je takhle dokonalý, ale třeba jednou. Ale myslím si, že pro děti je dobře, pokud učitel není úplně dokonalý a má své chyby. Jak chcete naučit děti, že chybovat patří k životu, když žádnou chybu nikdy neuděláte? Je správné být pro děti „dokonalým hrdinou“? Já si myslím, že ne. Po studiu na UK v Praze jsem nastoupila do svého prvního zaměstnání. V té době jsem byla jako houba, která nasává od starších kolegyně zkušenosti. Myslím si, že je dobré vidět, jak pracují s dětmi starší kolegyně, protože od nich se lze také učit. Dnešní doba podporuje „mládí vpřed“ a odsouvá na stranu zkušenosti starších. S tím já naprosto nesouhlasím. Já jsem si svou „učitelskou filozofii“ také mnoho let hledala a stále si ji dotvářím. A dopomohly mi k tomu právě starší kolegyně. I špatný vzor učitele je pro vás jako učitele „dobrý“, neboť vidíte, že tudy cesta nevede.

Položím si nyní další otázku: „Jaká je role učitele v dramatické výchově?“

Podle Machkové (2007b) učitel plánuje, kdy měl plánovat promyšleně a plánovitě a měl by mít připraveno několik podnětů, jak stimulovat činnosti dětí. Měl by mít promyšleno, zda bude děti vést přímo, bude bočním vedením (side coaching) nebo bude kombinovat přímé a nepřímé vedení.

V jiné publikaci Machková (2007a) dodává, že metody řízení („třídní management“) závisí na „metodách, látce, tématu i způsobu, jak je učitel prezentuje a vede, jak jedná a jak se v hodinách chová.“ (Machková, E., 2007a, s. 68)



Machková (2007a) klade velký důraz na zadávání aktivity, kdy aktivitu je možné zadat verbálně (instrukce, dialog, diskuse, boční vedení, otázky, prezentace textů, vyprávění), bočním vedením (přerušované boční vedení, vyprávění, předčítání) a učiteli v roli.

Podle Machkové (2007b) je vždy důležité nepředávat dětem svá stanoviska, svoje názory a pohledy na věc. Ale snažit se děti vést k tomu, aby samy zaujaly nějaké stanovisko, vytvořily si svůj názor.

„Vedoucí musí vždy dobře zvážit, kdy má hru podněcovat vlastními nápady, náměty, komentáři nebo popisy, a kdy má hráčům ponechat volnost, aby si tematiku i řešení volili sami. Záleží na vývojovém stupni souboru či skupiny i na okamžité situaci při hře.“ (Machková, E., 2007b, s. 29)

Tohle se mi už několikrát potvrdilo. S malými dětmi (3-4 roky) mám spíše dobrou zkušenost v tom, že než dětem zadat. „Tak teď si budete hrát jako Karkulka v lese.“ A nechat děti svému osudu, nevěděly by, co mají dělat. Mám velice dobrou zkušenost, zařadit před takovou činnost „sezení v kruhu“, kdy si s dětmi povíme, co je napadá (takový myšlenkový brainstorming). Děti pak měly jasnější představu, co budou dělat a v další hře to zúročí.

Dále podle Machkové (2007) učitel „vytváří atmosféru hodiny, a to tím postupně i dlouhodobějšího klimatu skupiny. Osvojování dobrých sociálních vztahů a dovedností je možné jen v uvolněné, souhlasné, přívětivé, demokratické atmosféře. Ta zefektivňuje učení a dodává učícímu pocit jistoty a úspěšnosti, které ho motivují.“ (Machková, E., 2007b, s. 29)

K tomu bych se také ráda vyjádřila. Nám (dětem i mě) se podařilo díky hodinám dramatické výchovy více se semknout dohromady. Nedá se to tvrdit jako fakt, protože je to spíše pocit. Ale já mám pocit, že díky dramatické výchově děti drží více pohromadě a jakoby „rozkvetly“.

Děti by se měli podle Machkové (2007b) v hodinách dramatické výchovy cítit bezpečně, neměly by mít pocit trapnosti, nervozity či zesměšnění. Učitel by měl k dětem přistupovat citlivě a reagovat na změny. Místo výtek a opravování, by měl dětem nabídnout jinou činnost, kterou by lépe zvládly. Také je důležité neustále obměňovat partnery v rámci malých, velkých skupin i dvojic, aby se prohloubily vzájemné vazby mezi dětmi. „Skupina je tím pevnější, čím více pevných a trvalých

osobních vazeb je ve skupině, a to jak dvojic, tak vícečlenných společenství, ale jen za toho předpokladu, že tyto „kliky“ jsou navzájem propojeny vztahy svých členů jiných skupinek.“ (Machková, E., 2007b, s. 30)

O to se také snažím, aby se děti ve skupinkách či dvojíčkách obměňovaly. Ale je pravda, že jsem u dětí (3-4letých) volbu nechávala na nich. Některé děti bych doslova „odradila“, kdybych jim dala jiného partnera, než na kterého jsou zvyklí. Jsou děti, kterým to samozřejmě nevadí, ale jsou také děti, které jsou velice citlivé na výměnu partnera a reagují na to většinou útekem (už nechtějí hrát).

Dále Machková (2007b) zmiňuje, že učitel by měl u dětí dbát na rozvoj tvořivosti a spontaneity. Dětem by neměl předehrávat, ale ani ukazovat a vykládat, jak si „to“ představuje.

Položím si další otázku: „A co učitelka v mateřské školce?“

„Učitelka ovlivňuje city dítěte záměrným výchovným působením, ale často (a možná ještě podstatněji) vzorem své osobnosti, tj. mírou vlastního citového života a uplatňováním etických zásad. V mateřské škole je základním a prvotním rozhodujícím činitelem jakékoliv výchovné či vzdělávací činnosti pozitivní vztah učitelky k dítěti a ze strany dítěte důvěra v její osobu. Platí to v plné míře i o výchově citů prostřednictvím výchovné dramatiky.“ (Gregorová, V., 1992, s. 31)

Souhlasně kývám hlavou a jednoznačně schvaluju. Myslím si totiž, že když budete mít každé dítě ráda a ono bude o tom vnitřně přesvědčeno, že tomu tak je. Pak váš vztah nemůže být ohrožen, i když se na dítě občas zlobíte nebo zvýšíte hlas. Dobrý vztah mezi vámi a dětmi jsou základem pro další práci.

Samotná Gregorová (1992) se zabývá hrami či aktivitami, které mohou rozvíjet vztah mezi učitelkou a dítětem. Rozděluje je na mimoslovní kontakty (úsměv, mimické vyjádření), dotykové a tělesné kontakty: a) kontakty beze slov: podání ruky, pomazlení, pohlazení, b) kontakty doprovázené slovem: houpání, točení, hra na tělo, řečové kontakty (forma oslovení dítěte, promyšlené dotazy, promyšlené sdělení).

Další mou otázkou by bylo: „Jak mne jako učitele může dramatická výchova obohatit?“

„Tvořivá dramatika, to není jenom jiná cesta, jak vychovat citově bohatého člověka. Je také přínosem pro nás, i nás může obohatit, protože i tady samosebou platí zákon zpětné vazby. Jen tehdy, když budeme k dítěti přistupovat s pokorou a vstřícností

jako k jedinečné a neopakovatelné lidské bytosti budeme s to rozvíjet jeho osobnost a respektovat jeho individualitu. Schopnost umět a chtít si hrát nás ani nezesměšňuje, ani neponižuje, naopak nás vrací do nejhezčího období lidského života, od dětství.“ (Černá, I., 1992, s. 4) S tím zcela souhlasím.

## **7. Výhodiska praktické části**

V teoretické části jsem se zabývala dramatickou výchovou (jejím obsahem, cílem, procesem) z teoretického hlediska. V praktické části využiji těchto poznatků v praxi. Centrem mé pozornosti bude dítě, jehož reakce na použité techniky a metody DV se budu snažit zachytit a určitým způsobem zhodnotit. Praktická část vychází jednak z odborné literatury, ale také ze studia na vysoké škole UK (především z bakalářského studia, kdy mou specializací byla právě ona dramatická výchova) a zkušeností z praxe. V praktické části také pracuji s literaturou pro děti. Vybrané texty jsem se pokusila zhodnotit a to po stránce: jazykové, kompoziční i důvodu výběru onoho textu.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **1. Cíl, otázky práce, hodnocení praktické části, organizace a podmínky práce**

#### ***1.1 Cíl***

- ze Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) – na základě jehož je vypracována nabídka činností v rámci Třídního vzdělávacího Programu (dále TVP) vybrat ty cíle, které se vztahují k dramatické výchově a kde je možno uplatnit metody a techniky DV
- uplatnit tyto metody a techniky při práci s dětmi
- zhodnotit použití metod a technik při práci s dětmi

#### ***1.2 Výzkumné otázky***

1. Která literatura je vhodná pro práci s touto věkovou skupinou v dramatické výchově?
2. Které techniky a metody dramatické výchovy lze užít vzhledem k vybrané literatuře a věku dětí 3 – 5 let?

#### ***1.3 Metodika práce***

Základními metodami, které jsem použila, byla analýza a evaluace odučených celků (podrobněji viz kapitola 2.).

#### ***1.4 Organizace práce***

S dětmi pracuji především dva pracovní dny v týdnu (zpravidla v pondělí a úterý) dopoledne, když mám ranní službu. Odpoledne již hned po spaní přichází rodiče a nějakou činnost by přerušovali. Někdy je to i nějaký den přes týden (pokud mám vyměněnou službu). Vždy jsem se snažila držet podtématu, které jsou stanoveny ŠVP a TVP. Má kolegyně na mou práci nenavazuje a pracuje s dětmi běžným (standardním) způsobem.

#### ***1.5 Podmínky práce s dětmi***

Vzhledem k vysokému počtu dětí jsem se rozhodla k tomu, že si dramatickou výchovu s dětmi užíváme v tělocvičně. Naše třída není tak prostorná, abychom tam

mohli hrát pohybové hry a děti mohly volně pobíhat, aniž by se bály, že zavadí o nějaký kus nábytku či někoho jiného. Samozřejmě i práce v naší třídě má svá pozitiva a to především v intimnější a zabydlenější atmosféře. Po stěnách naší třídy jsou rozmístěny fotografie a kresby dětí. Dala jsem však přednost tělocvičně, z již uvedených důvodů.

## **2. Metodika práce**

Základními metodami, které jsem použila, byla analýza a evaluace odučených celků. Původně jsem plánovala hodnotit práci s dětmi v období od začátku října do konce prosince 2011. Vzhledem k rozsáhlosti práce jsem se však nakonec rozhodla, zařadit do diplomové práce pouze období podzimu (říjen – listopad).

### ***2.1 Analýza a evaluace odučených celků***

U každé hodiny je uvedeno:

- den uskutečněné hodiny DV;
- počet dětí;
- cíl hodiny;
- téma hodiny;
- pomůcky;
- použité techniky;
- plán hodiny;
- reflexe a reakce dětí.

Složení dětí (věk, pohlaví) v jednotlivých hodinách neuvádím, ale odkazuji čtenáře k pasáži o třídě Slonů (viz bod 3.3), kde je přesná charakteristika této třídy.

### ***2.2 Hry pro šest smyslů od Hany Budínské***

Po přečtení odborné literatury (Valenta, Machková, Ulrichova, Koťátková) jsem se rozhodla držet se struktury metod a technik jednoho autora, aby práce měla nějaký řád. Má volba padla na Hanu Budínskou a její knihu „Hry pro šest smyslů“, která se rozvojem tvořivosti s takto malými dětmi zabývá. Strukturu další knihy Hany Budínské „Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát“, jsem nepoužila, protože nebyla tak detailně rozpracována.

Kniha „Hry pro šest smyslů“ je vhodná pro práci v mateřské školce z toho důvodu, že Hana Budínská vychází z osobnosti dítěte v tomto věku a sama uvádí vhodnost této literatury pro práci s touto věkovou skupinou. Vidí dítě takové jaké ve skutečnosti je a rozvíjí jeho osobnost v předškolním období. Vychází z jeho potřeb, zájmů a snaží se jeho osobnost rozvíjet. Hry pro šest smyslů jsou pouze ilustrací toho, jak s dětmi vhodně pracovat v rámci dramatické výchovy. Zdůrazňuje samotnou kreativitu učitelů a nabízí pouze inspiraci pro práci s dětmi.

Hana Budínská (2008) a její kniha „Hry pro šest smyslů“ vychází především ze smyslového vnímání, které pro ni bylo impulsem k třídění metod. Dalšími důležitými prvky, s kterými Budínská pracuje, jsou: rytmus, jevištní řeč, fantazie a tvořivost (zaměřena na výtvarnou a slovesnou podobu), hry a etudy a hry s loutkou.

Sama Machková (2007) o ní píše, že „v třídění vychází rovněž z psychických funkcí, ale vybírá je podle metodických hledisek a kombinuje je s hledisky dalšími.“ (Machková, 2007, s. 102)

Dle Budínské (1992) jsou smysly velmi důležité, zvláště pro malé děti, neboť „dětí jsou skutečnými stálými „objevovateli“ – denně se setkávají s něčím novým, poznatky, zážitky, zkušenosti. A protože to nové, vnímají mnohem intenzivněji, než si myslíme. V této náročné činnosti a práci (protože je pro malého človíčka objevování světa skutečnou prací, i když si to neuvědomuje) bychom jim měli pomáhat. Rozvíjet jejich vnímavost, citlivost, dojmy a postřehy. Učit je uvědomovat si své pocity, radovat se z pěkných pocitů a zážitků, umět je i sdělit nebo jinak dát najevo. Rozšiřovat možnosti jejich vnímání, učit je vnímat všemi smysly.“ (Budínská, H., 1992, s. 5)

### **2.3 Dělení her podle Hany Budínské (2008, str. 1 -16)**

#### **➤ Pozornost, paměť, představivost**

A/ zraková

- hry s obrázky
- hry na „detektivy“

B/ sluchová

C/ hmatová, čichová

D/ pohybová

E/ slovesná

- slovní zásoba
- hry se slovy

➤ ***Rytmus***

- cvičení
- etudy

➤ ***Jevištní řeč***

A/ dech

- dechová cvičení
- dechová cvičení s říkadly

B/ hlas

- resonance a síla hlasu
- síla hlasu – tichá/hlasitá mluva

C/ artikulace

- vokály (kvalita)
- vokály (délka)
- konsonanty
- přízvuk
- jazykolamy
- hry s jazykolamy

D/ intonace

- sdělnost řeči
  - změny v situaci
  - umělá řeč
  - temporytmus
- ***Fantazie a tvořivost***

A/ výtvarná

- hry s domýšlením
- hry s kresbami
- hry s obrazy
- hry s materiálem
- hry s nápady
- hledání inspirace

- náročnější výtvarné úkoly

#### B/ slovesná

- fabulační hry
- monology
- hra na reportéry
- literární hry a pokusy
- hry a pokusy
- dětské kaligramy

#### ➤ ***Hry a etudy***

#### A/ soustředění

- uvolnění a aktivizace
- vnímání prostředí
- reakce na prostředí

#### B/ situace a vztahy

- situace ze hry
- řešení situací
- vztahy
- situace a příběhy

#### C/ zvukové etudy

- hry se zvukem
- zvukový doprovod
- hry s nahráváním

#### D/ hry s předměty

- zástupná rekvizita
- imaginární rekvizita
- skutečná rekvizita
- oživení předmětu

#### E/ obrazotvornost

- hra ruky
- hry s tělem a rukama



➤ ***Hry s loutkou***

A/ cvičení

- pohybové hry
- jednoduché akce
- stylizace projevu
- hra s rekvizitou

B/ hry a etudy

- úkoly s rekvizitou
- charakterizace postav
- logické jednání
- vztahy postav

**3. Mateřská škola Hellichova 13, Praha 1**

**3.1 Charakteristika MŠ Hellichova 13, Praha 1**

- charakteristika se vztahuje k DV (body jsou **vyňaty z ŠVP**)
- snaží se o vytvoření co nejpřirozenějšího sociálního prostředí, v němž mohou děti nalézt dostatek prostoru pro seberealizaci
- směřuje k tomu, aby děti byly schopny chápat a plně prožívat svět kolem sebe, získaly dobré předpoklady a kompetence pro další celoživotní vzdělání
- maximálně podporuje individuální rozvojové možnosti dětí
- vytváří návyk správného držení těla v průběhu celého dne
- posiluje rozvoj pohybových schopností, zdokonaluje pohybové dovednosti
- podporuje iniciativu dětí, tvořivost a vlastní fantazii
- usiluje o osobní rozvoj každého dítěte
- vychází ze znalostí dětí jejich aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní situace (každé dítě je jiné)
- nabízí možnost spoluúčasti dětí na tvorbě programu

**Charakteristika ŠVP**

- název ŠVP je „Objevujeme svět s pohádkovou postavou“
- ŠVP nabízí celkem 8 tematických celků, která obsahují vzdělávací cíle a doporučená témata
- v druhé třídě provází děti po celý školní rok 2011/2012 postavička Večerníčka

### **3.2 Úloha učitele (vyňato z ŠVP)**

Učitel vede děti tak, aby:

- děti se cítily v pohodě;
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj řeči a jazyka;
- děti se seznamovaly se vším, co je pro jejich každodenní činnost důležité.

### **3.3 Charakteristika druhé třídy (Sloni)**

- celkem je ve třídě 25 dětí (11 děvčat, 14 chlapců)
- věk dětí se každý měsíc měnil (přibývalo starších dětí, jak čtyřletých, tak pětiletých)  
říjen 2011 – celkem 23 dětí čtyřletých + 2 děti tříleté  
listopad 2011 – celkem 18 dětí čtyřletých + 5 dětí pětiletých + 2 děti tříleté
- tyto děti již spolu chodily do první třídy (kromě jednoho děvčete, které nastoupilo až v druhé třídě – v září 2011)
- ze složení dětí vyplývá, že ve třídě je více chlapců než dívek, což se projevilo více až v druhé třídě (děti jsou hlučnější)
- ve třídě pracují s dětmi dvě paní učitelky, které si děti vedou již od první třídy
- žádné dítě: nemá žádné speciální vzdělávací potřeby, není nijak znevýhodněno oproti ostatním dětem, nevyžaduje zvláštní péči
- důraz je kladen na prožitkové učení. Vzdělávací nabídka je přizpůsobena vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí. (vyňato z ŠVP)

### **Charakteristika TVP**

- TVP vychází z ŠVP
- obsah TVP vychází z jednotlivých tematických celků (jejich cílů a doporučených témat)
- vzdělávací nabídka v jednotlivých tematických celcích vychází z věku, zájmů a potřeb dětí
- samotný obsah vzdělávací nabídky se každoročně obměňuje

- sami pedagogové zvažují využití a zapojení postavy Večerníčka do jednotlivých vzdělávacích celků
- Seznámení s Večerníčkem se odehrálo v září 2011. Večerníček poslal dopis dětem s prosbou o pomoc. Černokněžník z pohádky „Dlouhý, Široký a Bystrozraký“ všechny pohádky z legrace pomíchal a začaroval. Aby děti pohádky zachránily, vyrobily papírový strom pohádek, na který zavěšujeme papírky s obrázky zachráněných pohádek. Děti mohou pohádku zachránit tak, že si s ní pohrají a tím ji znovu ožíví. Večerníček jim vždy pohádku dává za okno či někde schová.
- samotné pohádky od Večerníčka tak slouží zároveň jako motivace k činnostem dětí

#### **4. Období podzimu**

##### ***4.1 Vybrané cíle vztahující se k DV říjen – listopad (vyňato z ŠVP), doporučená témata v tomto období***

- rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, poslech) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování), vyprávění podle skutečnosti
- rozvíjet paměť, pozornost, představivost
- rozvíjet smyslové vnímání
- podporovat dětská přátelství
- osvojovat si jednoduché poznatky o světě a životě, o přírodě a jejích proměnách
- kultivovat mravní a estetické vnímání, citění a prožívání motivované podzimní přírodou a jejími plody

##### **Doporučená témata**

- podzim
- barvy podzimu
- ovoce / zelenina
- lesní zvířátka

Třídní vzdělávací program (dále TVP) vychází z cílů ŠVP na toto období. Tyto cíle jsem se pokusila naplnit pomocí DV.

## 4.2

## 1. hodina

**Dne 4. 10. 2011**

**Počet dětí: 22**

### **Cíl hodiny**

- rozvoj smyslu – svými smysly vnímat „živý“ strom

**Téma hodiny:** stromy

**Pomůcky:** kniha: O stromu, který dával (Shel Silverstein), voskovky, papíry, list lípy

### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost

zraková

sluchová

hmatová, čichová

slovesná

- Fantazie a tvořivost (slovesná)

- Fantazie a tvořivost (výtvarná)

**Motivace:** 3 stránky (kopie) z knížky „O stromu, který dával“ (Shel Silverstein)

### **Plán hodiny**

1. ***Děti za oknem najdou 3 stránky z knížky (kopie) od Večerníčka (motivace k práci s dětmi)***

Přečtu obsah stran: „Byla jednou jedna jabloň ... a ta milovala malého chlapce.“

2. ***Sedíme na koberci (pokládám otázky dětem)***

A/ Co je to jabloň?

B/ Co znamená milovat?

C/ Kdo je malý chlapec?

3. ***Práce v malých skupinkách (po 7 – 8 dětí v jedné skupině) na školní zahradě svými smysly poznávat strom z naší školní zahrady (lípy)***

**A/ Přivítat se stromem** – pěkně jej pohladit

**B/ Ohmat si strom** – vnímat strukturu stromu (rýhy a prohlubně stromu) HMAT

**C/ Zkusit strom obejmout se všemi kamarády**

**D/ Postavit se ke stromu zády (opřít se o strom)**

- rozhlížím se kolem – co strom všechno vidí (pomalu se točím kolem kmene stromu)

- zavřu oči a pusou – co strom slyší a cítí

#### ***E/ Prohlížení části stromu***

- všímám si větví, listí, kořenů

#### ***F/ Přičichnout si ke stromu***

#### ***G/ Místo, které se mi nejvíce líbilo zachytit na papír – frotáž***

### **4. Reflexe dětí**

#### ***A/ v rámci skupinky***

Ve skupince si říct, který způsob poznávání stromu se mi líbil a proč. A zda byl nějaký způsob poznávání pro mě nezajímavý (nebavil) a proč.

#### ***B/společná***

Zhodnotit dětem, jaké způsoby nejčastěji uváděly.

#### **Reakce dětí + reflexe**

#### ***1. Děti za oknem najdou 3 stránky z knížky (kopie) od Večerníčka (motivace k práci s dětmi)***

Děti již od září vědí, kde nám Večerníček zanechává své pohádky (za oknem). Nebyl proto problém papír najít.

#### ***2. Sedíme na koberci (pokládám otázky dětem)***

Děti většinou věděly, co je jabloň (strom, na kterém rostou jablka). Milovat dle dětí znamená mít rád. Dalšími otázkami jsme s dětmi dospěli k zjištění, že máme většinou rádi toho, koho známe. To byla také další motivace, že si budeme hrát se stromy na školní zahradě, tj. že je více poznáme. Odpověď na otázku, kdo je to malý chlapec, byla pro děti těžká. Pouze jeden chlapec mi řekl, že malý chlapec, znamená kluk.

#### ***3. Práce v malých skupinkách (7 – 8 dětí ve skupině) na školní zahradě***

- práce v malých skupinkách se ukázala jako správná volba (větší pozornost)
- jako riziko se ukázalo – hraní ostatních dětí na zahradě – to pracující skupinku „rozptylovalo“ – ostatní si hrají a my ne
- děti se vždy ve skupince domluvily, s kterým stromem se seznámíme
- než jsme se začaly blíže seznamovat se stromem (pomocí našich smyslů), pokusily se děti pojmenovat strom (pomocí listí ze stromu), dětem jsem samozřejmě neřekla, že všechny stromy jsou lípy – pro ně všechny stromy byly jiné

- z tvaru listů, děti také pojmenovaly barvu listů

#### ***A/ Přivítat se stromem***

- děti většinou „pohlazení stromu“ braly jako velkou legraci

#### ***B/ Ohmat si strom – vnímat strukturu***

- vnímání struktury se ukázalo jako stěžejní při ohmatání stromu – děti neohmatávaly strom nahodile, ale hledaly pro ně zajímavé rýhy a prohlubně, kdy zjišťovaly, jak dlouhé jsou jednotlivé rýhy, jdou rovně či nějak zahýbají
- velmi pomohly doprovodné otázky: „Najdi si strukturu, která se ti líbí. Mění se její tvar? Podívej se, odkud začíná a kde končí. Je dlouhá či krátká? Má nějaké prohlubně? Rozšiřuje se někde?“

#### ***C/ Zkusit strom obejmout se všemi kamarády***

- to se dětem velmi líbilo (opřely se zcela – i obličejem o strom)

#### ***D/ Postavit se ke stromu zády (opřít se o strom)***

- rozhlížím se kolem – *co strom všechno vidí* (pomalu se točím kolem kmene stromu)
- děti pojmenovávaly věci, které ze svého pohledu vidí
- pomalým otáčením kolem stromu se měnil i pohled dětí – „Co vidím teď?“
- trochu rušivým elementem v pozornosti se ukázaly ostatní „hrající si děti“
- zavřu oči a pusu – *co strom slyší a cítí*
- to děti velmi bavilo – i když nejvíce výrazný byl dětský křik ostatních dětí
- v některých skupinkách se občas ozval nějaký nesmysl (spíše snaha někoho, na sebe upozornit)
- u větru si děti uvědomily, že ho slyší, ale také cítí (vlasy)

#### ***E/ Prohlížení části stromu***

- děti si uvědomovaly, jak větve na sebe navazují, jak si s větvemi a listím pohrává vítr (listů ve větru vydává zvuk)

#### ***F/ Přičichnout si ke stromu***

- děti zjistily, že vůně stromu je nevýrazná (spíše by bylo lepší přinést dětem nasekané dřevo – vůně smůly)

#### ***G/ Místo, které se mi nejvíce líbilo zachytit na papír – frotáž***

- tahle část se dětem velmi líbila – projevovalo se to tím, že si daly opravdu práci, než našly jednu rýhu, která se jim nejvíce líbila (různě strom obcházely, prstem jezdily po více rýhách, očima kůru důkladně prozkoumávaly)
- během poznávání stromu si „vyhlédly“ pro ně zajímavou rýhu či prohlubeň a tu se snažily pomocí voskovky zachytit na papír

#### ***4. Reflexe dětí***

##### ***A/ v rámci skupinky***

Ve skupince jsme si řekli, která hra mne bavila a proč. A zda byla nějaká činnost, která mne moc nebavila a proč. Všechny skupinky byly smíšené z hlediska pohlaví.

#### **CO MNE BAVILO/CO SE MI LÍBILO A PROČ?**

- viz podrobněji Tabulka A (příloha 10)

##### **frotáž 3G (uvedlo 11 dětí), důvody**

- baví mě kreslit či malovat (6krát)
- našel jsem hezkou (dobrou) rýhu (3krát)
- byla to legrace (1krát)
- nevím, ale líbilo se mi to (1krát)

##### **objímání 3C (uvedlo 7 dětí), důvody**

- byla to legrace (2krát)
- bylo to vtipný (1krát)
- byl jsem vedle Janíka (1krát)
- můj děda taky objímá stromy (1krát)
- mám rád stromy (1krát)

##### **pozorování okolí stromu 3D (uvedly 2 děti)**

- babička má na zahradě taky strom, ale menší a já na něj často lezu a dívám se daleko (1krát)
- protože se mi líbí, že strom vidí všechno (1krát)

##### **prohlížení části stromu 3E (uvedly 2 děti)**

- protože to znám (1krát)
- protože u domu máme taky lípu, ale ne tak vysokou (1krát)

## **CO MNE MOC NEBAVILO/CO SE MI NELÍBILO A PROČ?**

- viz podrobněji Tabulka B (příloha 10)

**líbilo se mi všechno** (uvedlo 10 dětí)

**čichání 3E**(uvedlo 6 dětí)

- bylo to srandovní
- ten strom nějak smrděl
- byla to legrace (2krát)
- bylo to divný čichat ke stromu
- bylo to zvláštní

**frotáž 3G**(uvedly 2 děti)

- pořádně mi tam nedržel papír, když jsem kreslil
- neumím kreslit

**jiné** (uvedly 4 děti)

- nelíbilo se mi, že ostatní děti si mohly hrát a já ne
- že byl velký vítr
- jen mi bylo líto, že ostatní si hrály a my ne
- foukal mi vítr do uší

### ***B/společná***

Před odchodem na oběd se děti posadily na lavičku na zahradě a já jsem jim řekla, jak ve skupinkách pracovaly a také, co mi děti v rámci těch skupinek sdělily (jaké činnosti je zaujaly či nezaujaly a proč). Poté jsem děti poprosila, aby do připravených kyblíčků nasbíraly listy lípy k našemu dalšímu tvoření.

## **4.3**

### ***2. hodina***

**Dne 5. 10. 2011**

**Počet dětí:**19

**Cíl hodiny**

- rozvoj smyslu – svými smysly vnímat „živý“ strom

**Téma hodiny:** stromy

**Pomůcky:** voskovky, papíry

**Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost



zraková

sluchová

hmatová, čichová

slovesná

pohybová

- Fantazie a tvořivost (výtvarná)

**Motivace:** povídání o včerejším dnu (co jsme dělali, jak jsme se stromy seznamovali)

### **Plán hodiny**

Další den jsme se při procházce s dětmi vydali poznávat další dva stromy hrušeň a kaštan (jírovec).

- opět jsme zkoumali strukturu stromu (odlišné rýhy než u lípy)
- strom jsme pojmenovali
- nasbírali jsme přírodniny (listy, kaštany)
- co strom vidí/ slyší všichni společně
- hry mezi stromy – na babu, schovávanou

### **Reakce dětí + reflexe**

Výběr dalších stromů se orientoval na stromy v blízkosti naší školky, kam denně chodíme s dětmi na procházku. Využila jsem včerejší zkušeností dětí, kdy zážitek z poznávání stromů na naší školní zahradě byl ještě „čerstvý“. Osvědčilo se, že předcházející den, jsem s dětmi pracovala v malých skupinkách, neboť děti se lépe orientovaly, v tom co jsem po nich chtěla.

Samy mi řekly, že hrušeň má jinou rýhu. Velkou pozornost jsme s dětmi věnovali pohledu jednotlivých stromů do okolí. Co všechno stromy vidí? A vidí naši školku? Děti vyjmenovaly, co všechno vidí (domy, silnice, naši školku, hřiště atd.). Také jsme zkoušeli, zda všichni si můžeme na strom sáhnout tak, aby se jej dotýkali všichni kamarádi. U stromu byla trošku tlačénice, ale trvala jsem na tom, aby se k nám vešli všichni. Nakonec to děti vyřešily tím, že se dotýkaly pouze jednou rukou. První strom, který jsme ten den poznávaly, byla hrušeň. Pracovali jsme všichni společně podle scénáře předešlého dne. Pouze frotáž stromu jsem nechala na rozhodnutí dětí. Nasbírali jsme si pár lístečku a větviček. Další zastávkou byl kaštan. U kaštanu jsme zkoumali vše podobně jako u hrušně (rýhy, zbarvení a tvar listů). S dětmi jsme si zahráli na babu

a schovávanou, což se dětem velmi líbilo. Nakonec děti měly za úkol nasbírat několik kaštanů.

Činnosti děti bavily, dokonce i ty děti, které vydrží s pozorností velmi krátkou dobu.

#### 4.4

#### 3. hodina

**Dne 6. 10. 2011**

**Počet dětí: 20**

#### **Cíl hodiny**

- rozvoj fantazie a tvořivosti – využít dosažených informací, poznatků
- hry s materiálem

**Téma hodiny:** stromy

**Pomůcky:** knihy s podzimními stromy, fotografie stromu, listy (z lípy, hrušně a kaštanu), kaštany, větve, hnědá a zelená batikovaná látka, dlouhé lano, hůlky, papíry z frotáží, nůžky, kniha „O stromu, který dával“ (Shel Silverstein)

Seznam použitých knih k inspiraci k tvoření

- pohádka „O jabloňce“ z knihy „Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek“ (Petiška, Zmatlíková, 1994, s. 42 – 53)
- obrázek z knihy „Klíč od království“ (Brukner, Paleček, 1996, s. 32)
- obrázek z pohádky „Jabloňová panna“ z knihy „Velká kniha českých pohádek“ (Frantová, Šrut, 2003, s. 144-145)

#### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost

sluchová

slovesná

- Fantazie a tvořivost (slovesná)
- Fantazie a tvořivost (výtvarná)

hry s kresbami

hry s materiálem

**Motivace:** viz bod 1. a 2. z plánu hodiny – „Pojďme si také se stromem pohrát“ + připravené pomůcky k tvoření, k inspiraci připraveny knihy, obrázky a fotografie

## **Plán hodiny**

**1. *Za oknem již s dětmi nalezneme celou knihu. (motivace): O stromu, který dával (Shel Silverstein)***

**2. *Opět si kousek přečteme.***

Každého dne chodíval chlapec za jabloní a sbíral její listy a splétal z nich věnečky a hrál si na lesního krále.

**3. *Otázky pro děti***

A/ Jak si může ještě chlapec hrát se stromem?

B/ Jak si mohu já hrát se stromem uvnitř/ venku?

**4. *Tvoření společného stromu***

Z připravených pomůcek vytvořit společně jeden strom. Nejprve se zkusit zamyslet, z jakých částí se strom skládá (inspirace knihami, obrázky a fotografiemi) a poté jaký materiál je vhodný na tu a tu část stromu.

**5. *Společná reflexe práce***

S dětmi si sednout kolem již vytvořeného stromu. Po kruhu si posílat kaštan a každý, kdo nám chce sdělit své dojmy, z odvedené práce se může vyjádřit.

## **Reakce dětí + reflexe**

**1. *Za oknem již s dětmi nalezneme celou knihu.***

Děti knihu přijaly jako odměnu od Večerníčka za předešlé dny. Zároveň kniha byla použita k samotné motivaci dětí k další činnosti.

**2. *Opět si kousek přečteme.***

To děti komentovaly slovy, že i ony rády sbírají listy. Začaly vyjmenovávat, které si již nasbíraly (nejčastěji kaštan, který mají spojený se sbíráním samotných plodů), jakou měly barvu a kde je našly. Děti zmínily i hrušeň, která na Petříně hodně roste a kde již nějakou hrušku ochutnaly.

**3. *Otázky pro děti***

A/ Jak si může ještě chlapec hrát se stromem?

Děti většinou odpovídaly: šplhat, lézt na strom, hrát na babu.

B/ Jak si mohu já hrát se stromem uvnitř/ venku?

Děti navrhly, že si strom můžeme vytvořit z materiálu, který uviděly na stole. Hned začaly přemýšlet, který materiál se hodí na tu a tu část stromu. Snažila jsem se

vést je návodními otázkami, proč zrovna byste použili toto k vytvoření kmene, větve atd.

#### **4. *Tvoření společného stromu***

Nejprve jsme všichni společně tvořili tvar stromu pomocí lana a prostěradel. Tvar stromu děti srovnávaly s připravenými obrázky a fotografií, ale také se koukaly z okna na stromy na školní zahradě. Poté jsem děti náhodně rozdělila do 2 skupinek. Jedna stříhala u stolečku frotáže na malé kousky a dotvářela strukturu kmene. Druhá skupinka vytvářela korunu stromu, kdy nejprve připravené větve a hůlky daly do stromu chaoticky. Upozornila jsem je, aby pečlivě prozkoumaly, zda větve mají nějaké pravidlo mezi sebou. Až jeden chlapec dětem řekl, že větev vyrůstá z další větve. Pak jsme řešili listy, zda padá ze stromu či je na stromě.

Ze společného tvoření jsem měla z dětí velkou radost, protože se zapojily úplně všechny děti a pomáhaly si navzájem.

#### **5. *Společná reflexe práce***

Reflexe se odehrála kolem společně vytvořeného stromu. Po kruhu jsme si posílali lísteček lípy a každý, kdo měl chuť nám něco sdělit, mohl mluvit. Většina dětí měla dobrý pocit z odvedené práce a práce je bavila. Skoro všem dětem zářily oči, usmívaly se, nehádaly se a nezlobily, což je podle mne známkou toho, že je práce zaujala. V kruhu odpověděly skoro všechny děti, ale odpovědi se často shodovaly. Děti mají tendenci opakovat vždy něco, co již slyší u předchozího dítěte. Děti především vyzdvihovaly to, že si pomáhaly navzájem (což mne překvapilo) a že je práce bavila, protože mohly tvořit podle sebe.

Já jsem děti velmi chválila. Jen nám bylo líto, že naše „dílo“ nemohlo být déle uchováno a to z toho důvodu, že v naší třídě se musely nachystat postýlky na spaní a na strom tak nebylo dostatek místa. Ale k reakci na jejich tvoření jsem zavolala také paní ředitelku, aby i ona se přišla podívat, co děti vytvořily. Velmi je za to pochválila a děti se usmívaly.

#### 4.5

#### 4. hodina

**Dne 10. 10. 2011**

**Počet dětí: 19**

#### **Cíl hodiny**

- uvědomit si z jakých částí se strom skládá a umět toto aplikovat (vytvoření sochy)
- rozvoj tvořivosti a fantazie – pohybová improvizace na hudbu (Petr Eben)

**Téma hodiny:** stromy a jeho okolí

**Pomůcky:** text „Muzikanti a vítr“ (Hurník in Opravilová, E., Gebhardová, 1998, s. 90 - 91), šátky, [CD] (Eben, P. Dětem., 1998)., batikované látky (zelená a hnědá)

#### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost

sluchová

zraková

pohybová

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

vytváření prostředí

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění- aktivizace

- Hry a etudy (s předměty)

zástupná rekvizita

- Fantazie a tvořivost (slovesná)

#### **Plán hodiny**

**1. Nalézt pohádku od Večerníčka za oknem**

**2. Čtení pohádky dětem + doprovodné otázky k textu „Muzikanti a vítr – Ilja Hurník“**

**3. Otázka pro děti**

Položím dětem otázku: „Jak si hraje vítr se stromem?“ A následně řeknou děti své návrhy.

#### **4. Vytvoření společného stromu z našich těl + doprovodné otázky**

Říct si, které části strom tvoří. Můžeme si je také pojmenovat. Domluvit se, kdo bude jaká část a následně pomocí našeho těla vytvořit společný strom. Pokládat dětem otázky, které by měly vést ke zjištění, že strom se hýbe.

#### **5. Pohybová improvizace (na hudbu) se šátečky kolem stromu + následná výměna skupin (lístečky, strom)**

Rozdělím děti na dvě skupinky (jedna bude stromem a druhá lístečky). Poté bude následovat pohybová improvizace na hudbu z CD (Eben, P. Dětem: *Už zraje podzim: Běží vítr.*, 1998).

#### **6. Relaxace**

Nyní se lístečky i stromečky položí na zem a odpočívají. Pustím jim hudbu z CD (Eben, P. Dětem: *Už zraje podzim: Podzimní.*, 1998).

#### **7. Reflexe**

Po kruhu si posíláme šátek, ptám se dětí: „Která hra byla pro tebe lehká a proč?, Která hra byla pro tebe těžká a proč?“ Před posíláním šátku dětem všechny činnosti, které jsme dělali, ještě jednou zopakovat.

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. Nalézt pohádku od Večerníčka za oknem**

Po svačině jsem vyslala jedno dítě (zvolené rozpočítadlem), aby šlo do třídy a zjistilo, zda máme od Večerníčka nějakou zprávu. Honzova první cesta vedla k oknu a byla to cesta úspěšná. Hned začal volat: „Něco tam je. To je od Večerníčka.“ Jakmile jsem otevřela okno, Honza vzal zprávu a dětem papír ukázal. Dle rozsáhlosti textu děti poznaly, že to nejspíš bude nějaká pohádka.

#### **2. Čtení pohádky dětem + doprovodné otázky k textu „Muzikanti a vítr – Ilja Hurník“**

Text byl pro děti náročný na pozornost, jen některé děti poslouchaly (příliš mnoho informací). Nicméně pár dětí mi bylo schopno odpovědět. Doprovodné otázky se mi zdají velmi užitečné, neboť si můžu ověřit, zda děti bedlivě poslouchaly.

#### **3. Otázka pro děti**

Většina dětí řekla, že fouká vítr. Dala jsem dětem další související otázku, jak s foukáním větru souvisí strom. Odpověď zněla, že se hýbou listy.

#### **4. Vytvoření společného stromu z našich těl**

Nejprve jsme si s dětmi ujasnili, které části strom tvoří (podle fotografie, ilustrací a následně pohledem z okna na naší školní zahradě). Jednotlivé části stromu jsme nahlas vyjmenovali.

Následně se děti domluvily, kdo bude jaká část stromu. Když se nám strom podařilo stvořit, začala jsem dětem pokládat otázky a děti na ně slovně i pohybově reagovaly. Použila jsem otázky například: Které části stromu se hýbou? Kdy se strom hýbe? Fouká vítr nebo je bezvětří? Jste malý nebo velký vítr? Co se děje, když fouká velký vítr? Pomocnými otázkami jsem děti vedla ke konkrétní představě, použila jsem i zkušenosti z minulých hodin, kdy jsme strom pozorovali na školní zahradě i při procházkách po Petříně.

Poté jsme se rozdělili na dvě skupiny (děvčata/ chlapci). Jedna skupina tvořila strom a druhá lístečky.

#### **5. Pohybová improvizace se šátečky kolem stromu**

Vytvoření jednoho společného stromu se ukázalo jako menší problém, než ztvárnění pohybů samotných lístečků. Pohyby stromu byly pravdivější, než pohyby druhé skupiny jako lístečky. Některé děti vypadaly bezradně, nechápaly, co po nich chci. Doprovodnými větami se mi podařilo zaktivizovat pár dětí. Nicméně příště by bylo lepší „vyhrát“ si pouze s lístečky. Pozorovat jak se listy přirozeně pohybují (více se na to konkrétněji zaměřit). Vztít skutečný lísteček pozorovat jak padá, co udělá, když do něj zafoukám atd. Myslím, že samotný prožitek dětí by byl lepší, protože bych jim představu více zkonkretizovala. Pohybu jako „lístečky“ se nicméně lépe ujaly děvčata.

#### **6. Relaxace**

Nyní se lístečky i stromečky položily na zem a odpočívaly. Pustila jsem jim hudbu z CD (Eben, P. Dětem: *Už zraje podzim: Podzimní.*, 1998).

#### **7. Reflexe**

S dětmi jsme si sedli do kruhu. Nejprve jsem dětem všechny hry vyjmenovala. Poté jsem jim položila následující otázky.

#### **KTERÁ HRA BYLA PRO TEBE LEHKÁ A PROČ?**

- viz podrobněji příloha číslo 11 Tabulka A

#### **Pohybová improvizace se šátečky kolem stromu 5. (uvedlo 8 dětí, z toho 5 holek)**

- ráda tančím/ mám ráda tancování (všechna děvčata)

- bavilo mě to
- rád si hraju s lístečky
- mám rád lístečky a pozoruje je

**Vytvoření společného stromu z našich těl 4. (uvedlo 7 dětí)**

- jsem veliká a mám dlouhé ruce a nohy
- umím udělat ze sebe strom (3krát)
- mám rád/ráda stromy (2 krát)
- jsem veliký jako strom

**Otázka pro děti 3. (uvedly dvě děti)**

- bylo to lehké
- bylo to jednoduché

**Čtení pohádky dětem + doprovodné otázky k textu 2. (uvedly dvě děti)**

- uměl jsem odpovědět
- bylo to lehké

**KTERÁ HRA BYLA PRO TEBE TĚŽKÁ A PROČ?**

- viz podrobněji příloha číslo 11 Tabulka B

**Čtení pohádky dětem + doprovodné otázky k textu 2. (uvedlo 14 dětí, všechny holky)**

- bylo to moc dlouhé (2krát)
- bylo to těžké (6krát)
- neuměl/neuměla jsem odpovědět (2krát)
- Erik mě rušil
- neposlouchal/neposlouchala jsem (3krát)

**Pohybová improvizace se šátečky kolem stromu 5. (uvedlo 5 dětí)**

- neumím tančit
- nerad tancuju/nebavilo mě to (2krát)
- nepochopil jsem, co mám dělat (2krát)

Z reflexe vyplývá, že text nebyl pro děti vhodný (příliš složitý), také je vhodné se zamyslet nad pohybovou improvizací.



**Dne 11. 10. 2011**

**Počet dětí:** 19

**Cíl hodiny**

- rozvíjet sluchové vnímání
- hry se zvukem (ozvučit pohyb, sílu hlasu, reagovat na zvuk, vytvořit zvuk)

**Téma hodiny:** vítr

**Pomůcky:** hudební nástroje Orffova instrumentáře, batikované látky (zelená, hnědá), šátky, text „Muzikanti a vítr“ (Hurník in Opravilová, E., Gebhardová, 1998, s. 90 - 91), [CD] (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004.)

**Použité techniky**

➤ Hry na pozornost, paměť, představivost  
sluchovou, pohybovou a slovesnou

- Jevištní řeč (hlas)

rezonance a síla hlasu

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály délka (fí)

konsonanty (šššššššššš) – list padá

- Hry a etudy (soustředění)

reakce na prostředí (silný/slabý vítr – reagují listy)

- Hry a etudy (zvukové etudy)

hry se zvukem (hra na silný/slabý vítr)

zvukový doprovod (pomocí Orfeových hudebních nástrojů vytvořit silný/slabý vítr)

- Hry a etudy (hra s předměty)

zástupná rekvizita (šátek použit jako list)

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění- aktivizace

**Plán hodiny**

**1. O čem jsme si četli včera?**

Sedneme si do kruhu, ptám se dětí, co si pamatují z minula. Pokud si nebudou mnoho pamatovat, znovu přečíst text. Podstatné události v pohádce vyjmenovat.

## **2. *Uhodneš, na jaký nástroj jsem zahrála?***

Jsmeme muzikanty. Správný muzikant již podle zvuku pozná, jaký nástroj hraje. Poznáš to i ty? Před děti položíme několik nástrojů (dřívka, bubínek, tamburínu, rumba koule, rolničky), které si nejprve pojmenujeme. Poté si děti zavřou oči a já zahraji na jeden z připravených nástrojů. Poté děti otevřou oči a hádají, na co jsem zahrála.

## **3. *Uhodneš, kde spadl „list“, kde jsem zahrála?***

Požádám děti, aby si opět zavřely oči. Vezmu nějaký nástroj, chvíli s ním chodím po třídě, pak na něj zahraji. Poté ještě chvíli chodím a následně děti vyzvu, aby otevřely oči a ukázaly na místo, odkud slyšely zvuk nástroje.

## **4. *Vydává padající list nějaký zvuk? A když dopadne? – otázky***

S dětmi se nyní postavíme a já se jich ptám na výše zmíněnou otázku. Děti říkají své návrhy. Dále můžeme navržený zvuk doprovodit pohybem těla.

## **5. *Pohybová improvizace – společná, když padá list + doprovodný zvuk***

Navržený zvuk z předchozího cvičení můžeme doprovodit pohybem těla. Dám dětem na výběr (mohou pracovat pouze s vlastním tělem nebo se pohybovat se šátečkem).

## **6. *Vytvoření dvou skupin – jedna vytváří vítr, druhá vytváří listy***

### **7. *Podle zvuku poznat, jaký vítr jsme jako skupina a reagovat (listy pohybem)***

- jako malý vánek
- jako silný vítr
- zesilovat

Každý si ze skupiny „vítr“ vybere jeden hudební nástroj, ve skupině se vždy domluvíme, jaký vítr budeme představovat (vždy potichu, aby nás druhá skupina neslyšela).

## **8. *Relaxace***

Krátká relaxace s hudbou z CD(JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004.)

## **9. *Reflexe***

V kruhu si posíláme šátek a já se dětí ptám: „Která z dnešních činností tě zaujala a proč?, Bylo pro tebe něco těžké?“

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. *O čem jsme si četli včera?***

Děti si pamatovaly, že o muzikantech a větru. Ale pro jistotu jsem text znovu přečetla a to podstatné jsme si z pohádky řekli.

### **2. *Uhodneš, na jaký nástroj jsem zahrála?***

Ze začátku bylo pro děti těžké nástroj pojmenovat (rumba koule, tamburína), ačkoliv jej podle zvuku poznaly. Určení nástroje, který „ted“ zahrál, nebyl problém. Většinou se nám to dařilo.

### **3. *Uhodneš, kde spadl „list“, kde jsem zahrála?***

Hra se většinou dařila, jen někdy se stalo, že to někdo nevydržel a podíval se, hru jsme tedy zopakovali. Většina dětí však dodržovala dohodnutá pravidla, protože chtěla hrát.

### **4. *Vydává padající list nějaký zvuk? A když dopadne? – otázky***

Na to mi děti říkaly různé zvuky, když padá list. Jeden chlapec mi řekl, že list, když spadne, udělá bum a jeden chlapec mi řekl, že když padá, udělá fííííííí, což mě překvapilo, protože přesně tento zvuk jsem si připravila dětem navrhnout, když by nic nenavrhly. Pracovaly jsme tedy se zvuky, které navrhli oba chlapci.

### **5. *Pohybová improvizace – společná, když padá list + doprovodný zvuk***

S dětmi jsme pracovali s uvedenými zvuky v bodě 4. Na dokreslení představ, jsme se dívali z okna, kde všude je listí. Listí je na zemi, na trávě a je různě zkroucené. Pohled z okna se nám mnohokrát osvědčil, když jsme se chtěli společně s dětmi ujistit, jak všechno vypadá (strom, listy atd.).

### **6. *Vytvoření dvou skupin – jedna vytváří vítr, druhá vytváří listy***

Použila jsem rozlosování podle barevných kartiček do skupin. To vždy zaručuje náhodu a nestrannost výběru dětí. Děti, které dostaly úlohu lístečků, si mohly vzít šáteček či pouze pracovat s vlastním tělem, výběr jsem nechala na nich. Mnoho dětí zvolilo pohyb se šátkem, který jim (dle mého mínění) pomáhá ke konkrétní představě pohybu.

Děti ve skupince „vítr“ si vybraly z připravovaného košíku hudební nástroj (vždy jedno dítě jeden hudební nástroj). Já jsem se připojila ke skupině „vítr“.

### **7. Podle zvuku poznat, jaký vítr jsme jako skupina a reagovat (listy pohybem)**

Vždy než děti začaly hrát, jsme se ve skupině „vítr“ dohodli, jaký větřík budeme. Pak jsme se rozestavěli dokola kolem lístečku, které odpočívaly na zemi. Děti k mému překvapení (ač to nebylo skutečně dohodnuto, přidaly i zvuk větru fíííííííííí). Tuto instrukci jsem jim nedala, protože jsem chtěla, aby se zaměřily jen na jednu instrukci (hrát s určitou intenzitou a rytmem na hudební nástroj). Jeden chlapec však přidal ke hraní i zvuk a ostatní děti se přidaly. V dalších „hudebních hádankách“ již děti přidávaly i zvuk. Děti hraní na hudební nástroje bavilo. Myslím, že to bylo hodně tím, že jsem hrála s nimi a dbala, aby se děti domluvily vždy na jednu variantu. Myslím, že problematičtější by bylo, kdybych nechala skupinu „vítr“ osamocenou a spoléhala, že se jako skupina domluví. Jejich volba by podle mne nebyla vždy spravedlivá, co se týká určování výběru pokaždé jiným dítětem. Zřejmě by „vyhrála“ varianta dominantnějšího dítěte, které by neustále určovalo intenzitu větru. Tím, že jsem byla součástí jedné skupiny, jsem mohla usměrňovat navrhovatele. Tak tato hra bavila všechny děti, protože i děti submisivnější povahy měly pocit, že jsou vyslyšeny, že se s nimi počítá.

### **8. Relaxace**

Děti se položily na koberec a chvilinku odpočívaly. A já jsem jim pustila CD (JÍŠA, R. *Hlasy lesa*, 2004.)

### **9. Reflexe**

S dětmi jsme si sedli do kruhu a já se dětí ptala na následující otázky.

#### **KTERÁ Z DNEŠNÍCH ČINNOSTÍ TĚ ZAUJALA A PROČ?**

- viz podrobněji příloha číslo 12

#### **Uhodneš, kde spadl „list“, kde jsem zahrála? 3. (uvedly 4 děti)**

- bylo to lehké legrační, když jsme se nedívali
- líbilo se mi, jak jsi hrála, a my museli hádat, kde jsi zahrála, mám rád totiž hádanky
- bylo to lehké a baví mě hádat
- bylo to legrační

#### **Pohybová improvizace – společná, když padá list + doprovodný zvuk 5. (uvedlo 7 dětí)**

- rád padám na zem, je to legrace
- ráda si hraju s lístečky, pořád je teď sbírám

- líbil se mi ten zvuk, který jsme všichni dělali a jak jsme padali na zem, to bylo legrační
- ráda tancuji, ráda si vymýšlím své tance
- když jsem byla lístečkem, protože se ráda pohybuji
- bylo to legrační, jak všichni padali
- líbilo se mi být lístečkem, protože doma ráda tancuji

**Podle zvuku poznat, jaký vítr jsme jako skupina a reagovat (listy pohybem) 7. (uvedlo 8 dětí)**

- baví mě hrát na nástroje a tancovat
- my s Adinou máme doma taky nástroje a hrajeme na ně, a tancování mě taky baví
- mohla jsem si vybrat nástroj, jaký jsem chtěla, baví mě hrát na nástroje
- rád hraju na nástroje, líbilo se mi, jak jsme dělali velký a malý vítr
- líbilo se mi, jak jsem určoval, jací budeme vítr a ostatní děti musely podle mě hrát
- líbilo se mi vymýšlet, jaký je vítr
- líbilo se mi, jak jsem byla lístečkem a chvíli běhala pomalu a pak rychle

#### **BYLO PRO TEBE NĚCO TĚŽKÉ?**

Většina dětí uvedla, že jim nepřipadalo nic tak těžké. Na otázku, zda jim text „Muzikanti a vítr“ dnes nepřišel těžký, řekli, že už ani ne, protože už jsme ho četli včera a něco si z něj pamatují. Pouze někteří chlapci uvedli, že je nebavil bod 7. (pohybovat se jako lísteček), více je prý zaujala hra na hudební nástroj.

**4.7**

**6. hodina**

**Dne 17. 10. 2011**

**Počet dětí: 16**

**Cíl hodiny**

- kreativně pracovat s říkadlem pro děti na téma „jablko“
- rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, poslech) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování)

**Téma hodiny: jablko**

**Pomůcky:** text říkadla, jablko, bubínek, tělocvičné nářadí, švihadla, židličky, [CD] (EBEN, P. *Dětem.*, 1998), obrázek sluníčka a mraku

### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť a představivost

sluchová

slovesná

pohybová

- Rytmus

cvičení v kruhu

- Jevištní řeč (hlas)

resonance a síla hlasu (tichá a hlasitá mluva)

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály kvalita

konsonanty

- Jevištní řeč (intonace)

temporytmus (pomalu/rychle)

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění- aktivizace

### **Plán hodiny**

#### ***Tělocvična – 1. Část (spojená s pohybem)***

##### ***1. Běh na hudbu, při zastavení udělat ze sebe (socha)***

Děti budou běhat dle rytmu bubínku. Při silném úderu se zastaví a udělají ze svého těla sochu stromu, listu, ježka a jablka. Každá socha bude rozpohybována na jedno tlesknutí, na druhé opět zastavit pohyb.

##### ***2. Rozcvička s míčkem (hraji s jablíčkem)***

Budeme si hrát s míčkem jako s jablkem, využijeme jeho „kulatého“ tvaru.

##### ***3. Kde všude se jablíčko zakutálí, kde všude jej najdu***

Nejprve se děti ptám: „Kde všude se může jablíčko zakutálet?“ Poté společně dle jejich návrhu připravíme tělocvičné nářadí.

#### ***Třída – 2. Část (práce s říkadlem)***

##### ***1. Nalézt říkadlo od Večerníčka za oknem***

## **2. Čtení říkadla dětem + doprovodné otázky k textu**

Přečíst dětem říkadlo, klást jim následující otázky: „Co dělala Evička?, Co dělal Pepíček?“

## **3. Pohybová hra + rytmižace s říkadlem**

Jedno dítě se stane Evičkou, jedno dítě se stane Pepíčkem. Ostatní děti jsou vypravěčem. Vypravěči se drží za ruce v kruhu. Uprostřed kruhu sedí na bobečku Evička, vně kruhu sedí na bobečku Pepíček.

Skupina chodí dokola a říká:

„Nesla si Evička  
jablíčka v košíčku  
potkala Pepíčka  
měl novou čepičku.“

Pak se skupina zastaví a vytvoří z rukou brány.

Evička se postaví, tleská a říká:

„Pepíčku, Pepíčku  
půjč mi tu čepičku!“

Pepíček se postaví, tleská a říká:

„Půjčím ti, Evičko,  
až mi dáš jablíčko.“

Načež Evička vyběhne z kruhu a Pepíček se jí snaží chytit. Evička se může zachránit, pokud opět vběhne do kruhu.

## **4. Obměna**

Skupina se netočí, ale říkadlo tleská. Evička tleská a říká (opět), Pepíček dupá a tleská.

## **5. Obměna**

Skupina si po kruhu posílá jablíčko (v rytmu říkadla), u koho zůstane jablíčko poslední, zdvihne připravený triangl a zazvoní, načež se vzbudí Evička. Evička tleská a říká (opět), Pepíček dupe a říká.

## **6. Obměna**

Rozdělení dětí na chlapce (Pepíčky) a děvčata (Evičky) stojících v řadách naproti sobě. Roli vypravěče říkají všichni. Říkáme: nahlas, potichu, rychle a pomalu. Všichni Pepíčkové honí všechny Evičky.

## **7. Relaxace**

Po hře vyzvat Pepíčky i Evičky, aby se položili na zem a chvíli si odpočinuli, krátký poslech CD (EBEN, P. *Dětem: V trávě: Kutálení.*, 1998).

## **8. Reflexe**

Děti rozdělím na dvě poloviny (kluky/holky). Vždy jedna skupina si lehne doprostřed třídy a udělá ze sebe jablíčko. Na jednu stranu místnosti dám sluníčko (dnes se mi to líbilo), na druhou stranu položím mrak (dnes se mi vše úplně tak nelíbilo). Na znamení se děti budou kutálet k obrázku, podle toho jak se jim dnešní hraní líbilo. Pak následuje diskuse, proč jsou u sluníčka, proč jsou u mraku.

### **Reakce dětí + reflexe**

#### ***Tělocvična – 1. Část (spojená s pohybem)***

##### ***1. Běh na hudbu, při zastavení udělat ze sebe (socha)***

Pro děti nebyl problém vytvořit ze svého vlastního těla sochu. Také reakce na první a druhé tlesknutí nebylo pro děti těžké. Děti reagovaly velmi pěkně. A snadno se nechaly vtáhnout do hry.

##### ***2. Rozcvička s míčkem (hraji s jablíčkem)***

Řekla jsem dětem, aby si s míčkem hrály jako s jablíčkem, což pro ně nebyl problém. Některé si s ním kutálely, jiné házely do dálky či nad hlavu.

##### ***3. Kde všude se jablíčko zakutálí, kde všude jej najdu***

Děti navrhly, že jablíčko by se mohlo zakutálet pod lavici (podlézaly švihadla), za postel (lezly na žebřiny) či do křoví (překračovaly překážky). V tělocvičně jsme byli před svačinou. Cvičení se orientovalo na téma „jablko“.

#### ***Třída – 2. Část (práce s říkadlem)***

##### ***1. Nalézt říkadlo od Večerníčka za oknem***

Pro děti již známá věc. Občas vzkazy od Večerníčka necháváme u paní uklízeček či kuchařek.

##### ***2. Čtení říkadla dětem + doprovodné otázky k textu***

S vnímáním říkadla nemají děti takovou potíž, jako s delším textem. Pozornost lépe u říkanek udrží i děti méně pozorné (alespoň v naší třídě). Doprovodné otázky se týkaly obsahu říkanky, o čem to bylo.



### **3. Pohybová hra + rytmižace s říkadlem**

Zprvu jsme se v kruhu točili (byla jsem součástí kruhu), chtěla jsem, aby se děti zaměřily více na text, než na pohyb. Aby si ho pokud možno zapamatovaly. Evičku a Pepíčka jsem určila rozpočítadlem. V začátcích (asi první dvě kola) ještě děti si nebyly zcela jisté v textu. Vyznačovalo se to tím, že se dívaly na ostatní děti a na mne, zda dělají to samé, aby případně korigovaly chyby.

### **4. Obměna**

To již jsme několikrát Evičku a Pepíčka vyměnili. Děti se lépe již orientovaly v textu i ve hře. Hra je více bavila, protože Evičku i Pepíčka ostatní děti povzbuzovaly.

### **5. Obměna**

Tato obměna se dětem také líbila. Myslím, že to bylo tím, že text již zvládly a hru si již užívaly.

### **6. Obměna**

Děti jsem rozdělila podle pohlaví (chlapci/děvčata). Nebylo cílem, aby v každé skupince byl stejný počet dětí, či zda Pepíčkovi opravdu pochyťují všechny Evičky. Cílem byl rozvoj jazyka a práce s ním. Dětem se to celkem dařilo. Problém je spíše u správného postoje těla při mluvení, které souvisí s hlasovou výchovou. Děti mají při zvyšování hlasu (a toho jsem si všimla již několikrát) tendenci různě natahovat krk. Při rychlé mluvě je u mnoha dětí problém s artikulací (vyslovováním všech hlásek v říkadle) a srozumitelností.

### **7. Relaxace**

Po hře jsem vyzvala Pepíčky i Evičky, aby se položili na zem a chvíli si odpočinuli, krátký poslech CD (EBEN, P. *Dětem: V trávě: Kutálení.*, 1998).

### **8. Reflexe**

Tuto reflexi jsem zvolila, aby byla nějaká změna v reflexi. Všechny děti se skutálely ke sluníčku. Na otázku, proč jsou u sluníčka, nejčastěji odpovídaly, že se jim dnešní hraní líbilo, protože vněm byla spousta pohybu (hodně jsme běhaly), taky se jim líbilo hraní na nástroje a hra s řečí (mluvení potichu a nahlas). Nejvíce však zabodovaly pohybové hry.

**Dne 18. 10. 2011**

**Počet dětí:** 17

**Cíl hodiny**

- kreativně pracovat s písničkou pro děti
- rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, poslech) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování)

**Téma hodiny:** déšť

**Pomůcky:** dřívka, text písničky Kapičky (Koubská, Kulhánková, 1999, s. 110), barevné papírky, žlutý šátek, [CD] (EBEN, P. *Dětem.*, 1998)

**Použité techniky**

- Hry na paměť, pozornost a představivost

zraková

sluchová

pohybová

slovesná

- Rytmus
- Jevištní řeč (hlas)

resonance a síla hlasu

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály – kvalita

konsonanty

- Jevištní řeč (intonace)

temporytmus

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivace

- Hry a etudy (zvukové etudy)

hry se zvukem (hra na déšť)

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita (šátek – sluníčko)

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění- aktivizace

## **Plán hodiny**

### **1. *Nalézt písničku od Večerníčka za oknem***

### **2. *Čtení textu písničky dětem + doprovodné otázky k textu***

Přečíst dětem text písničky a ptát se jich na otázky: „Co dělaly dešťové kapičky? Co znamená dělat neplechu?“

### **3. *Pohybová hra (Dešťové kapičky a mrak)***

Děti se budou pohybovat v rytmu textu. Na začátku určí rytmus na dřívka, když přestanou hrát, děti se zastaví. Poté dám dřívka dalším dětem – postupně (zapojuji více dětí). Pak se skupina vymění (kdo byl kapičkami, stává se nyní mrakem).

„Dešťové kapičky dostaly nožičky, ťapity ťap.

Běhaly po plechu, tropily neplechu, ťapity ťap.“

### **4. *Obměna - Hra jednotlivců na dřívka***

Nyní zapojím děti jednotlivě, budu pracovat s tím, že děti si již text zapamatovaly (těm, které si ho nepamatují, pomohu). Každé dítě se stane mrakem a hraje na dřívka samo. Ostatní děti (kapičky) bedlivě poslouchají, zda hraje a vyslovuje povídání o kapičkách rychle či pomalu. Každé dítě si může začít, kdy chce.

### **5. *Hra na Janičku***

Budu se ptát dětí: „Co kapky ještě udělaly?, Jak Janička reagovala na déšť?“

Děti se stávají Janičkou (skupinová role). Leží na koberci a spí. Vstávají, a když se mluví o Janičce.

### **6. *Hra na sluníčko – pohybová hra***

Budu se ptát dětí: „Kdo vysušil kapky?, Co se stane s kapkou, kterou vysuší sluníčko?, Jak kapka pak vypadá?“ Jedno dítě se stává sluníčkem (dostane žlutý šátek). Ostatní děti jsou kapičkami. Děti říkají již naučený text o kapičkách, když dořeknou, sluníčko se vzbudí a chytá je. Koho chytne, toho vysuší. Můžu zkusit také říkat text nahlas a potichu (obměna).

### **7. *Relaxace***

Krátká relaxace při CD(EBEN, P. *Dětem: Co se za den zažije: Mraky a vítr.*, 1998).

### **8. *Reflexe***

V kruhu si říct, která hra se mi líbila a proč. Před tím dětem připomenout všechny hry, které jsme hráli.

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. *Nalézt písničku od Večerníčka za oknem***

Podle not děti poznaly, že se jedná o písničku.

### **2. *Čtení textu písničky dětem + doprovodné otázky k textu***

Pozornost u dětí velmi vysoká. Text zhudebněného říkadla velmi krátký a jednoduchý.

### **3. *Pohybová hra (Dešťové kapičky a mrak)***

Postupné zapojení dětí k hudebnímu doprovodu se ukázalo, jako velmi dobrý nápad. Děti se více soustředily na hru na dřívka a ostýchavé děti se „osmělily“ zahrát, protože kolem byl ruch. Ze začátku jsem vybírala ostýchavější děti, které se moc neprosazují ve skupině. To se ukázalo jako velmi šťastné řešení. Neboť jim to dodalo kuráže v další hře.

### **4. *Obměna - Hra jednotlivců na dřívka***

Musím říci, že mne zvlášť tato hra mile překvapila, protože i nesmělé děti si chtěly říkadlo před ostatními dětmi říci. Většina dětí se totiž, ani na mluvící dítě nedívala, ale spíše vnímala dítě pouze sluchem. U nesmělých dětí spíše převažovala při této hře tichá mluva, což naopak ostatní děti zaktivizovalo. Více musely vnímat toho druhého (kdy začne, říká to pomalu či rychle, kdy říkadlo skončí). Děti se velmi dobře vnímaly a reagovaly na sebe. Jeden chlapec (dominantní ve skupině) děti hlídal, zda jako kapky spadly na zem (pokud se nějaká hýbala, oslovil ji).

### **5. *Hra na Janičku***

Velmi těžký se ukázal přechod od spící k pobíhající Janičce. I když jsem se snažila pomocí dřivek naznačit a udržet temporytmus, ne vždy a u všech se to dařilo. Některé děti měly problém s představou pomalu zrychlující. Projevovalo se to rychlým pobíháním, které neladilo s rytmem dřivek. Příště by bylo lepší zařadit nějakou hru na zklidnění a lépe vybavit u dětí představu vstávání.

### **6. *Hra na sluníčko – pohybová hra***

Tato hra děti velmi nadchla, protože velmi rády hrají na babu. Když jsem na zahrádce či venku velmi často si hrají na honěnou. Intensitu hlasu děti umí vystihnout, říkat text potichu či nahlas. Jen vidím problém opět v postavení těla při mluvení, na což se myslím, je nutno také zaměřit. Problém byl s prostorem, bohužel naše třída je malá na nějaké větší honičky.

## **7. Relaxace**

Před relaxací jsem dětem připomněla, jaké hry jsme dnes hráli a aby během toho odpočinku přemýšlely, která hra se jim líbila a proč. Poté děti malou chvilku ležely.

## **8. Reflexe**

Po relaxaci jsme si s dětmi sedli do kruhu a posílali jsme si po kruhu žlutý šátek.

### **KTERÁ HRA TĚ ZAUJALA?**

- podrobněji viz příloha číslo 13

### **Pohybová hra (Dešťové kapičky a mrak) 3. (uvedly 4 děti)**

- líbilo se mi, jak jsme společně hráli
- baví mě hra na sochy
- mám ráda kapičky
- líbilo se mi, jak jsme chvilku kapali rychle a chvilku pomalu

### **Obměna - Hra jednotlivců na dřívka 4. (uvedlo 5 dětí)**

- líbilo se mi hraní na nástroje (4krát)
- líbilo se mi, jak jsem mohl hrát na nástroj, a děti běhaly nebo šly

### **Hra na Janičku 5. (uvedly 2 děti)**

- líbila se mi hra na Janičku, protože moje teta se taky jmenuje Jana
- líbilo se mi, jak jsem byla Janičkou

### **Hra na sluníčko – pohybová hra 6. (uvedlo 6 dětí)**

- byl jsem sluníčko a mohl všechny pochytat
- rád hraji na honičku
- rád běhám (3krát)
- líbilo se mi, že mě Honza chytal, to bylo dobré

## **4.9**

## **8. hodina**

**Dne 24. 10. 2011**

**Počet dětí: 21**

### **Cíl hodiny**

- rozvoj smyslového vnímání
- hrát si na lesní zvířátka

**Téma hodiny:** Budka I.

**Pomůcky:** zvířecí čepičky, text pohádky, klavír, obrázek lesních zvířátek z knihy Veselé pohádky a říkadla (Bulatov, Vodrážka, 1989, s. 28), [CD] (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004)

**Poznámka:** k práci s touto pohádkou jsem se inspirovala pohádkou „Brémští muzikanti.“ (Gregorová, V., Švejdrová, H., Ulrychová, I., 2000, s. 61 – 67)

### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost

zraková

sluchová

pohybová

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění- aktivizace

### **Plán hodiny**

#### **1. *Nalézt obrázek zvířátek od Večerníčka za oknem***

Za okno připravit obrázek lesních zvířat z knihy od Bulatova.

#### **2. *Doprovodné otázky k obrázku: “O čem si dneska budeme hrát?”***

#### **3. *Pohybová hra „Na lesní zvířátka“***

Připravím si pytel se zvířecími čepičkami (myška, žába, zajíc, vlk, medvěd). Děti budou běhat na hudbu, při zastavení hudby jedno dítě sáhne do pytle a ukáže ostatním dětem zvířecí čepičku. Děti následně udělají ze svého těla sochu určeného zvířete. Při prvním tlesknutí se zvíře začne pohybovat a vydávat zvuk. Při druhém tlesknutí se pohyb zastaví. Pohyb zvířátek doprovázím na klavír.

#### **4. *Hudební hádanky***

Zahrají motiv nějakého zvířete z předcházející hry, děti se pohybují na dané zvíře. Nic slovně dětem nesdělují, motivy rychle měním. Nutná rychlá reakce dětí.

### **5. Sluchové hádanky**

Jedno dítě se stává zvířátkem (samo si určí jakým), ostatní děti si sednou do kroužku, mají zavřené oči. Děti v kroužku musí uhodnout podle zvuku chůze, jaké zvíře kolem nich prošlo.

### **6. Zrakové hádanky**

Jedno dítě pošleme za dveře. My ostatní se domluvíme na jednom zvířátku, kterým budeme (například zajíci). Mezi námi však bude jedno určené dítě, které bude jiným zvířetem (například myška). Dítě, které je za dveřmi, musí poznat, kdo z dětí je jiným zvířetem.

### **7. Relaxace**

Krátká relaxace s CD (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004)

### **8. Reflexe**

V kruhu si posíláme zvířecí čepičku a ptám se dětí: „Která hra se ti dnes líbila a proč?“.

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. Nalézt obrázek zvířátek od Večerníčka za oknem**

### **2. Doprovodné otázky k obrázku: „O čem si dneska budeme hrát?“**

Děti pojmenovávaly zvířátka na obrázku. Všechny zvířátka zvládly pojmenovat. Lehce pochopily, že dnes si budeme hrát na zvířátka.

### **3. Pohybová hra „Na lesní zvířátka“**

Pro děti není problém zastavit a vytvořit ze svého těla nějaké zvíře, či ho rozpohybovat a dodat mu patřičný zvuk. Úzký výběr zvířecích čepiček se řídil podle pohádky „Bouda, budka“, v pytli bylo několik stejných zvířat (například dvě myšky atd.). Děti vždy nevěděly, co si vytáhnou. Jedno dítě zpravidla vytáhlo čepičku a ostatním dětem oznámilo, jaké zvíře to bude. Výběr dítěte byl náhodný a vždy jsem dbala, aby se někdo neopakoval.

### **4. Hudební hádanky**

Všechny děti jsem nejprve rozdělila na dvě skupiny (chlapci/děvčata). Jedna skupina vždy vytvářela zvířátka, druhá se stala „pozorovatelem“ a komentovala slovně práci skupiny, zda uhodli či neuhodli zvíře. Musím říci, že dětem se dařilo, většinu motivů lehce uhádly. Já jsem hrála na klavír, přičemž každé z daných zvířat mělo svůj hudební motiv (například myška se pohybovala ve vyšších tóninách). Nejtěžší pro obě

skupiny bylo uhádnout vlka. Myslím, že to bylo tím, že ve hře předcházející jsme každé zvíře opakovali, kromě vlka. Měla jsem bohužel jen jednu zvířecí čepičku vlka. Děti si zřejmě motiv zcela nezapamatovaly. Motiv byl dán do stejné hloubky stejně jako zajíc.

### **5. *Sluchové (zvukové) hádanky***

Tato hra se ukázala jako nejtěžší z celé hodiny. Děti spíše hádaly, než skutečně rozeznávaly určitý pohyb zvířete (pohyb bez zvuku). Jednoduchá byla myška, medvěd a vlk. Trochu těžší se ukázalo odlišit žábu od zajíce. Musím říci, že hra se moc nedařila, neboť zvuky od jednoho dítěte byly nevýrazné a děti je nedokázaly odlišit. Rozhodla jsem se tedy vzít dvojice, tak aby zvuk pohybu byl silnější a dětem se lépe zvuk diferencoval. Toto řešení se ukázalo jako velmi šťastné řešení, neboť děti hra začala více bavit, když začaly být v hádání úspěšnější.

### **6. *Zrakové hádanky***

Tato hra byla pro děti velmi jednoduchá a vždy našly někoho, kdo představuje jiné zvíře. Snažila jsem se vždy dávat dvojice zvířat, která se pohybují podobně (např. zajíc a žába – oba skáčou).

### **7. *Relaxace***

Děti se položily na zem a já jsem jim pustila krátkou relaxaci (CD:Hlasy lesa).

### **8. *Reflexe***

S dětmi jsme si sedli do kroužku na koberec. Nejprve jsem jim všechny dnešní hry vyjmenovala, až poté jsem jim položila následující otázku.

### **KTERÁ HRA TĚ ZAUJALA A PROČ?**

- viz podrobněji příloha číslo 14

### **Pohybová hra „Na lesní zvířátka“3. (uvedlo 9 dětí)**

- mám rád hry na zvířata (4krát)
- ráda si hraji s Amálou doma na zvířátka
- mám ráda žabičky, protože jednu jsem jednou viděla
- líbí se mi tahle hra, protože ji znám
- bylo to vtipný hrát si na zvířátka
- líbilo se mi, že můžu běhat

### **Hudební hádanky 4. (uvedlo 6 dětí)**

- bylo to lehké a všechno jsem zvládla
- líbilo se mi hádat podle klavíru, protože mám hudbu ráda



- ráda hádám zvířátka
- líbilo se mi, jak jsi chvilku hrála a já musel být jiné zvířátko než předtím
- byla moc hezká
- líbila se mi myška

#### **Sluchové (zvukové) hádanky 5. (uvedly 2 děti)**

- uhádla jsem zvířátko
- poznal jsem Honzu, že byl žába

#### **Zrakové hádanky 6. (uvedly 4 děti)**

- líbilo se mi hádat, kdo je jiným zvířetem, bylo to lehké
- našel jsem jiné zvířátko, bylo to lehké (2x)
- nevím

### **4.10**

### **9. hodina**

**Dne 25. 10. 2011**

**Počet dětí: 22**

#### **Cíl hodiny**

- rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, poslech) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování)
- rozvoj představivosti a fantazie

**Téma hodiny:** Budka II.

**Pomůcky:** zvířecí čepičky, tělocvičné náradí a pomůcky, šátky k ozdobě boudy, text pohádky Budka (Janíčková in Veberová, 1982, s. 288)

**Poznámka:** k práci s touto pohádkou jsem se inspirovala pohádkou „Brémští muzikanti.“ (Gregorová, V., Švejdová, H., Ulrychová, I., 2000, s. 61 – 67)

#### **Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť a představivost

zraková

sluchová

pohybová

slovesná

- Fantazie a tvořivost

slovesná

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivizace

vnímání prostředí

reakce na prostředí

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

## **Plán hodiny**

### **1. Pohybová hra na zvířátka**

Připravím pro děti zvířecí čepičky (domácí i lesní zvířátka), z nich však vyřadím čepičku medvěda. Děti si z připraveného pytle vylosují zvíře. Na zem připravím kroužky. Pak hrají různé motivy zvířátek na klavír, děti si v rámci jejich zvířete pohybují a hledají svůj domeček.

### **2. Kdo jsi a proč opouštíš svůj domov?**

Dětem dám další informace: „A tak si zvířátka představte, že musíte opustit svůj domeček. Zkusíte mi říct, z jakého důvodu musíte opustit svůj domov? “ Obcházím zvířátka a ptám se jich na důvod odchodu z domova. Když zvířátko odpoví na otázku, vystoupí (vyleze) z kruhu.

### **3. Hledání nového domova**

Nyní vyzvu zvířátka, aby pomocí různého náradí a cvičebních pomůcek vytvořily cestu lesem pro zvířátka. Zvířátka vymyslí vždy jednu překážku v rámci stejného druhu (například všechny kočky vymyslí jednu překážku). Tuto překážku by měli umět pojmenovat, tj. co představuje tato překážka v lese. Například lavičku nenazvou lavičkou, ale kládou atd.

### **4. Noc v lese**

Zvířátka jsou již unavena a musejí si odpočinout (krátká relaxace).

### **5. Nalezení Boudy Budky**

Děti budou chodit k připravené budce. Zaklepou a budou se ptát: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“. Pokud již nějaké zvíře bude v domečku, odpoví: „Já myška. A kdo jsi ty?“ „Já žabka. Mohu bydlet s tebou (s vámi)?“ Hra se bude hrát tak dlouho, až budou všechna zvířátka v domečku.

## **6. *A jak to se zvířátka dopadlo?***

Dočtu dětem konec pohádky.

## **7. *Reflexe***

V kruhu si povíme, zda čekaly takový konec anebo myslely, že to skončí jinak.

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. *Pohybová hra na zvířátka***

Děti seděly v kroužku na koberci. Všechny jsem obešla a vždy si vylosovaly z připraveného pytle nějakou zvířecí čepičku, tím zvířátkem se poté staly. Pak jsem hrála vždy nějaký hudební motiv na klavír a vyzvala vždy zvířátka jednoho druhu, aby se prošla a poté našla svůj domeček (připravený kroužek na zemi). Myslím, že děti hra bavila, protože bedlivě sledovaly ostatní děti a hlídaly si pohyb svého vlastního zvířátka.

#### **2. *Kdo jsi a proč opouštíš svůj domov?***

Pro děti bylo velmi jednoduché odpovědět, kdo jsou. Problém nastal u druhé otázky: „Proč opouštíš domov?“ Spíše zaznívaly odpovědi, které se neustále opakovaly („Abych bylo zdravé.“). Jedno dítě to slyšelo, tak to další to hned řeklo. Pouze u 5 dětí byly odpovědi jiné.

- Protože by mne sežrala kočka.
- Protože se mi tady nelíbí.
- Protože jsem starý.
- Protože by mě zabil a uvařil (myslí tím hospodáře).
- Protože by si ze mě udělali polívku.

Dětem jsem nic nečetla, ani jim neříkala nějaké nápady, protože jsem chtěla, aby oni sami na něco přišly. Příště by však bylo lepší více pohovořit o těch zvířatech, tak aby děti měly konkrétnější představu, kde a za jakých podmínek žijí.

#### **3. *Hledání nového domova***

Tenhle úkol děti nadchl, protože mají velmi málo příležitostí sami manipulovat s náradím (bezpečnostní důvody). Proto se rychle ohlížely, kde by co utrhly. Jako podnětná se ukázala práce v malých skupinkách. Děti za mnou často přišly samotné, že už něco vymyslely. Ptala jsem se dotyčného dítěte, zda s jeho návrhem souhlasí i ostatní zvířátka ze skupinky. Často se pak děti vracely a druhé dítě přemlouvaly, aby od svých plánů odstoupilo. Jako velmi radostné se ukázalo, že nebyla ani jedna skupinka, která

by se nějak rozhádala. Ve skupinkách se více prosazovaly dominantnější děti (kdo co vymyslel).

Pojmenovat překážku zvládla většina skupinek, pouze jedna si vymyslela trampolínu. Chtěli mít trampolínu za každou cenu a nedokázali vymyslet, co by to mohlo být. Zdolávání překážek bylo náročné a to především na trpělivost (mou i dětí). Vzhledem k velkému počtu dětí, vždy nějakou dobu trvalo, než všechna zvířátka přešla. Dbala jsem vždy na to, aby všechna zvířátka věděla, kterou překážku zdoláváme (jdeme po kládě) a pokud možno se pohybovala v rámci svého zvířátka. Po prvním kolečku překážek, jsem zvířátkům oznámila, že teď již ví, jaké překážky je v lese čekají a že nyní mohou jít sami a nemusí jít stejnou cestou. Tak si děti mohly ještě jednou překážky ozkoušet a většinou „nečekaly“, protože většina šla někde, kde bylo málo dětí.

#### **4. Noc v lese**

Dětem (zvířátkům) jsem oznámila, že se blíží noc a že by bylo dobré, aby si každé našlo nějaké místo na odpočinek. Velmi se mi líbilo, že děti volily místo dle svého zvířátka (například berušky se schovaly pod kládu atd.). Tento okamžik jsem také využila i k stavbě boudy z tělocvičného nářadí.

#### **5. Nalezení Boudy Budky**

Dětem (zvířátkům) jsem řekla, že je ráno a že se zvířátka probouzejí. A protože měla zvířátka ten den štěstí, čekal je nový domov. Ale protože se každé zvířátko vydalo jinou cestou, přišlo k budce v jinou dobu.

Nyní zvířátka chodila k připravené budce, vždy podle toho, jak daleko od skutečné budky byla. Problém byl, že budka nebyla dostatečně velká, tak aby se tam vlezla všechna zvířátka. Vyřešila jsem to tím, že ptáček a veverka si vystavěli domeček na střeše.

Jednoduchá akce děti bavila, protože byly neustále v pozornosti, které zvířátko přijde k budce a kdy budou odpovídat. Aby děti neodpovídaly všechny najednou, domluvili jsme se, že vždy dané zvířátko pohládím, aby bylo jasné, kdy mohu mluvit. Velmi překvapena jsem byla z hlediska pozornosti dětí, že tak dlouho vydržely.

#### **6. A jak to se zvířátka dopadlo?**

Řekla jsem dětem, aby se položily na koberec. A dočetla jsem jim konec pohádky.

## **7. *Reflexe***

Dnešní hodina byla pro děti příliš dlouhá a ke konci už ztrácely pozornost, proto jsem upustila od závěrečné reflexe jednotlivých dětí a uskutečnila pouze hromadnou. Ta spočívala v tom, že jsem se jich pouze zeptala, zda čekaly takový konec, většina z nich řekla, že ne, že to nečekaly (rozbourání budky medvědem).

### **4.11**

### **10. hodina**

**Dne 1. 11. 2011**

**Počet dětí: 20**

**Cíl hodiny**

- kreativně pracovat s říkadlem pro děti (František Hrubín: Šiška)
- rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, poslech) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování)

**Téma hodiny:** šiška

**Pomůcky:** šátky, text říkadla, klavír, tamburína, lano, [CD] (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004), šiška

**Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť a představivost

sluchová

slovesná

pohybová

- Hry na rytmus

rytmus slov a vět

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály kvalita

konsonanty

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivizace

**Plán hodiny**

**1. *Nalézt říkadlo od Večerníčka za oknem***

**2. *Čtení říkadla dětem + doprovodné otázky k textu***

- O čem básnička je?

### **3. Pohybová hra na šišku**

Děti běhají dle tamburíny. Při zastavení udělají ze sebe „šišku“. Šiška se kutálí (doprovod pohybu s klavírem).

### **4. Pohybová hra na + rytmizace s říkadlem**

Rozpočítadlem určit Františka, ostatní děti jsou šišky.

Šišky říkají a tleskají: „Spadla šiška na Františka.“

František říká: „Počkej, šiško, šišatá,

budem péci dobré věci,

buchty jako ze zlata.

Šup do pytle, šiško!

Už mám prázdné břicho.“

František se snaží všechny šišky pochyťat, koho chytne, ten si jde sednout na lavičku.

### **5. Obměna**

Šišky sedí na bobečku na zemi. František chodí mezi nimi a sbírá je do košíčku. Děti postupně vytvoří hada.

### **6. Obměna**

Z lana se vytvoří na zemi domeček a do něj si František sedne, šišky jsou vně lana. František šišky honí. Šišky se mohou zachránit, pokud vběhnou do domečku, koho František chytí, jde si sednout na lavičku.

### **7. Obměna**

František (má šátek) a šišky stojí naproti sobě na opačném konci místnosti. Koho František chytí, stává se také Františkem (dostane šátek).

### **8. Relaxace**

Krátká relaxace s CD (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004).

### **9. Reflexe**

V kruhu si posíláme šišku a ptám se dětí: „Která hra tě bavila?“.

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. Nalézt říkadlo od Večerníčka za oknem**

Tentokrát nám dopis od Večerníčka přinesla do třídy paní uklízečka. Řekla dětem, že si nejspíš Večerníček popletl okno. Děti se smály a říkaly: „Ten Večerníček, to je teda popleta.“

## **2. Čtení říkadla dětem + doprovodné otázky k textu**

Nejprve jsem dětem text ukázala a ptala se jich, co si myslí, že Večerníček posílá. Odpověděly, že je to nejspíš nějaká básnička, protože je tam málo písmenek a věty nejsou od začátku do konce papíru. Dále jsem se jich ptala, o čem si myslí, že ta básnička je? Janík mi odpověděl: „Není tam žádný obrázek, tak nevím.“ Říkadlo se dětem velmi líbilo a připadalo jim legrační. Na otázku: „Co se vám na té básničce líbí?“, Julinka mi řekla: „Jak ta šiška spadla na Františka.“ Většina dětí řekla, že básnička jim připadá „srandovní“.

## **3. Pohybová hra na šišku**

To se dařilo. Děti většinou vytvořily klubičko. Pouze kutálení bylo trochu obtížnější v klubičku, ne všem dětem se to dařilo.

## **4. Pohybová hra na + rytmizace s říkadlem**

Honičky děti baví a již si zvykly takto pracovat. U poloviny dětí je vidět, že je pro ně těžké zároveň tleskat a říkat říkadlo, které nemají dlouhodobě zažitě (ze začátku práce). Až po několikátém opakování, již děti nemají problém. Velmi důležité je dbát na správnou výslovnost říkanky. Děti často v záchvatu akce, že chtějí někoho chytat nebo budou chytány, se moc nesoustředí na výslovnost říkanky. Snažím se to hlídat, ale ne vždy u všech dětí se mi to daří.

## **5. Obměna**

Tato forma je lepší k hlídání správné výslovnosti. Hra je pomalejší, není rychlá akce.

## **6. Obměna**

Opět další honička. Děti bavila.

## **7. Obměna**

Opět jiná honička. Honičky jsem obměňovala proto, aby děti hra pokud možno ještě bavila a neustálým opakováním textu, si říkadlo zapamatovaly a zlepšovala se výslovnost. Musím však říci, že výslovnost říkadel je lepší, až po několikátém opakování. Hodnotím to podle toho, kdy musím s dítětem říkadlo říkat, kdy mu pouze pomáhám (sem tam řeknu nějaké to slovo) a kdy hovoří již samostatně.

## **8. Relaxace**

Děti se položily na koberec a já jsem jim pustila CD (Hlasy lesa).

## **9. Reflexe**

S dětmi jsme si sedli do kruhu. Nejprve jsem všechny hry dětem zopakovala a poté je vyzvala, zda by odpověděly na následující otázku.

### **KTERÁ HRA SE TI LÍBILA A PROČ?**

- podrobněji viz příloha číslo 15

#### **Pohybová hra na šišku 3. (uvedly 3 děti)**

- líbilo se mi dělat šišku
- rádi s Erikem chodíme do lesa a já sbírám šišky
- líbilo se mi kutálet, jen pořád do mě někdo narážel

#### **Pohybová hra na + rytmizace s říkadlem 4. (uvedlo 6 dětí)**

- mám rád rychlé hry
- rád běhám (2krát)
- protože jsem chytal a všechny šišky jsem chytl
- protože mě Honza nemohl hned chytit
- protože mě honil Honza a ten běhá rychle

#### **Obměna 5. (uvedly 4 děti)**

- líbilo se mi, že můžu děti sbírat
- líbilo se mi být šíškou, ráda sbírám šišky
- líbilo se mi, že u toho tak děti nekřičely
- líbilo se mi chodit v hadu

#### **Obměna 6. (uvedly 4 děti)**

- bála jsem se, že se nestihnu schovat do domečku
- mně se líbila ta hra, že jsme měli domeček z lana
- protože byla dobrá
- že to bylo rychlé

#### **Obměna 7. (uvedly 3 děti)**

- byla to jako hra „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“ a tu hru mám ráda
- líbilo se mi, že chytali všichni
- bylo to lehké, líbilo se mi chytat



**Dne 8. 11. 2011**

**Počet dětí:** 21

**Cíl hodiny**

- rozvoj smyslového vnímání
- úvod do nové pohádky „O Smolíčkovi“
- hrát si na lesní zvířátka

**Téma hodiny:** O Smolíčkovi I.

**Pomůcky:** obrázky lesních zvířátek (didaktická pomůcka pro MŠ), míč, CD (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004), bubínek, klavír

**Použité techniky**

- Hry na pozornost, paměť, představivost

zraková (hry s obrázky)

sluchová

pohybová

slovesná

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivizace

**Plán hodiny**

**1. *Nalézt obrázek lesních zvířátek od Večerníčka za oknem***

Za okny budou připraveny obrázky s lesními zvířaty (divoké prase, veverka, ježek, sova, jelen).

**2. *Obrázky pojmenovat a hledat něco co je spojuje (les, lesní zvířata).***

Zamyslet se o čem dnešní hraní bude.

**3. *Pohybová hra na lesní zvířátka: zastavit + rozpohybovat (divoké prase, veverka, ježek, sova, jelen)***

Děti běhají dle rytmu bubínku. Na silný úder se zastaví a já jim ukážu zvíře na obrázku (divoké prase, veverka, ježek, sova, jelen). Děti udělají ze svého těla sochu příslušného zvířete. Poté zahrají motiv (skupinu tónů) na klavír a děti se v rámci toho zvířete na hudbu pohybují. Když opět uslyší bubínek, dají se do běhu.

#### **4. *Zvířecí rodiny – pohybová hra (dle obrázku najít stejné zvířátko – kdo patří do mé rodiny)***

Děti běhají dle bubínku. Na zemi jsou připraveny obrázky (divoké prase, veverka, ježek, sova, jelen). Na signál se děti zastaví, vezmou jeden obrázek ze země a hledají kamaráda, který má stejný obrázek. S ním pak tvoří „zvířecí rodinu“.

#### **5. *Hudební hádanky***

Děti se rozdělí na dvě skupiny (například na chlapce a děvčata). Jedna skupina bude představovat zvířata, druhá se stane pozorovatelem. Já hraji na klavír určitý motiv (seskupení tónů) – viz bod 3. Skupinka zvířat musí uhodnout, jaké zvíře teď hraji a podle toho se začít pohybovat. Skupinka pozorovatelů pak slovně komentuje práci skupiny zvířat. Poté se skupiny vymění.

#### **6. *Sluchové (zvukové) hádanky***

Jedno dítě se stává zvířátkem, ostatní děti si sednou do kroužku, mají zavřené oči. Děti v kroužku musí uhodnout podle zvuku chůze, jaké zvíře kolem nich prošlo.

#### **7. *Zrakové hádanky***

Jedno dítě pošleme za dveře (bude hádat), mezi ostatními dětmi se určí další dítě, které bude předvádět jiné zvíře než ostatní děti. Například všechny děti budou jeleni a jedno dítě bude veverka. Dítě za dveřmi pak hádá, kdo se odlišuje, kdo předvádí jiné zvíře. Děti nesmí při hře vydávat žádné zvuky, aby se hádalo pouze očima.

#### **8. *Relaxace – zvířátka odpočívají***

Děti se položí na koberec a odpočívají. Použiji CD (JÍŠA, R. *Hlasy lesa.*, 2004).

#### **9. *Reflexe***

V kruhu si posíláme míč a děti se ptám: „Která hra se ti dnes líbila?“.

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. *Nalézt obrázek lesních zvířátek od Večerníčka za oknem***

Před svačinou jsem dětem rychle poschovávala obrázky zvířátek za okno. Když jsme se pak vrátili, děti byly překvapené, že tentokrát Večerníček nachystal obrázky za každé okno.

#### **2. *Obrázky pojmenovat a hledat něco co je spojuje (les, lesní zvířata).***

Už při otevření okna děti jmenovaly, jak se jednotlivá zvířátka jmenují. Pak jsem se dětí ptala, co si myslí, že tato zvířátka mají společného a musím přiznat, že děti na to hned nemohly přijít. Nejprve hádaly, že jsou některá zvířátka malá a některá velká.

Návodnými otázkami: „Jak to zvíře vypadá? Jakou má barvu? Co jí?“, jsme se pomalu dostali k odpovědi, že všechna zvířátka přeci žijí v lese.

### **3. Pohybová hra na lesní zvířátka: zastavit + rozpohybovat**

*(divoké prase, veverka, ježek, sova, jelen)*

Pro děti již známá hra (hrály jsme u pohádky: „Boudo, budko“). S dětmi jsme se naučili, že jakmile tlesknu jednou, začnou se pohybovat, když tlesknu podruhé, jsou z nich sochy. Velmi mě překvapilo, že děti tohle velmi rychle zpracovaly a jsou připraveni takto pracovat. Snažila jsem se každé zvíře hrát jinými tóny (vyšší /nižší tóny), dále jsem použila tempo (rychlé/pomalé) a dynamiku (například u veverky hru odsazovat jako že skáče). Tímto jsem se snažila dětem ulehčit zapamatování různých motivů u každého zvířete.

### **4. Zvířecí rodiny – pohybová hra (dle obrázku najít stejné zvířátko – kdo patří do mé rodiny)**

Tato hra děti velmi bavila. Myslím si, že jsem ale měla dětem sdělit či nějak na obrázcích vyznačit, kolik je například sov, divokých prasátek, veverek atd. Děti mají tendenci udělat dvojici a pak přestávají hledat někoho dalšího.

### **5. Hudební hádanky**

Rozdělili jsme se na dvě skupinky (na chlapce a děvčata). Jedna skupina byla pozorovatelem, druhá byla aktérem. Zahrála jsem nyní na klavír stejný motiv zvířete, jaký jsem hrála ve hře číslo 3, první skupinka (děvčata) se staly zvířetem, které jsem hrála. Druhá skupinka tvořená chlapci, děvčata pozorovala a komentovala, zda děvčata motiv uhádla. Pak se skupinky vyměnily. Myslím si, že děti více bavila, protože podobnou hru jsme hráli v „Boudě, budce“, děti se lépe ve hře orientovaly. Myslím si, že opakování pro tak malé děti je velmi dobré, děti se lépe ve hře orientují a lépe reagují (odpoutají se od kontroly neustále se dívat na druhé – zda to i já dělám „správně“).

Děti na sebe reagují velmi dobře. Pozorovatelé často komentovali, kdo zareagoval nejdříve a kdo až naposled a dávali tak podněty zvířatům. Myslím si, že tato forma hry byla zvolena dobře, protože děti se více na sebe napojily, než kdyby všechny děti představovaly zvířata.

## **6. *Sluchové (zvukové) hádanky***

Po předchozí zkušenosti s hrou „Boudo, budko“ jsem nyní vždy určila 2 – 3 děti. Ty si zvolily jedno zvířátko (na základě společné dohody). Opět převládá, že svůj názor více prosazují děti, které se umí lépe ve skupině prosadit.

Hra děti bavila, protože skoro vždy uhádly, již netipovaly. Více si byly jisté, které zvířátko kolem nich prošlo. Opět se potvrdilo, že opakování je pro tak malé děti velmi pozitivní.

## **7. *Zrakové hádanky***

Tato hra je pro děti velmi lehká. Skoro vždy dítě uhádlo zvíře, které se liší od jiných zvířat. Myslím si, že to bylo tím, že jsem vždy volila velmi odlišnou dvojici zvířat například veverka a sova. Děti jsem vybírala já, volila jsem děti spíše submisivní povahy a snažila posílit jejich pocit úspěšnosti.

## **8. *Relaxace – zvířátka odpočívají***

Děti se položily na koberec, zavřely si oči, pustila jsem jim relaxační hudbu (CD Hlasy lesa). Tichým hlasem jsem jim ve stručnosti řekla, jaké hry jsme dnes hrály a aby přemýšlely, která se jim líbila a proč.

## **9. *Reflexe***

Poté jsme si s dětmi sedli do kruhu na koberec a já jim nejprve zopakovala všechny činnosti, které jsme dnes dělali. Následně se jich zeptala na níže uvedenou otázku.

### **KTERÁ ČINNOST TĚ ZAUJALA A PROČ?**

- podrobněji viz příloha číslo 16

### **Pohybová hra na lesní zvířátka 3. (uvedlo 6 dětí)**

- mám ráda lesní zvířátka (2krát)
- rád si hraji na různá zvířata
- líbilo se mi být divoké prase, to bylo vtipný
- mám rád hry na lesní zvířata a běhání
- my taky na chaloupce máme veverku a já se na ni koukám

### **Zvířecí rodiny – pohybová hra 4. (uvedlo 6 dětí)**

- naše skupinka byla nejrychlejší
- protože tuhle hru znám a líbí se mi
- protože rád běhám

- protože byla rychlá a mohl jsem běžat
- protože jsem byl s Adamem a byli jsme první
- bylo to rychlé

#### **Hudební hádanky 5. (uvedly 4 děti)**

- líbilo se mi to, protože to už jsme hráli a já tu hru znám
- líbí se mi tahle hra
- protože ji znám
- mám ráda veverky, půjdeme se podívat za tou naší veverkou

#### **Sluchové (zvukové) hádanky 6. (uvedly 2 děti)**

- protože hraji rád na babu a my měli pořád zavřené oči
- líbila se mi tahle hra, protože děti uhádly, jaké jsem zvíře

#### **Zrakové hádanky 7. (uvedly 2 děti)**

- nevím
- protože jsem uhádla to zvířátko, bylo to lehké

### **4.13**

### **12. hodina**

**Dne 9. 11. 2011**

**Počet dětí: 23**

**Cíl hodiny**

- přiblížit dětem více postavu Smolíčka

**Téma hodiny:** O Smolíčkovi II.

**Pomůcky:** obrázky lesních zvířat, text pohádky, zástupnou rekvizitu Jelena, pytlík s obrázky, bubínek

**Použité techniky**

- Pozornost, paměť a představivost

zraková (hry s obrázky)

sluchová

pohybová

slovesná

- Fantazie a tvořivost (slovesná)

fabulační hry

- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivizace

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

- Hry a etudy (hry s předměty)

imaginární rekvizita

## **Plán hodiny**

### **1. Zvířecí rodiny**

pohybová hra (dle obrázku najít stejné zvířátko – kdo patří do mé rodiny) -  
opakování z předchozího dne

### **2. čtení**

„Smolíček byl malý pacholíček a pobýval u jednoho jelena, který měl zlaté parohy. Jelen chodíval na pastvu a vždycky, když odcházel, Smolíčkovi přikazoval, aby zavřel a nikoho do chaloupky nepouštěl.“

### **3. Co dělá Smolíček doma?**

A/ diskuse v kroužku

B/ pantomima dle obrázku

Děti běhají za doprovodu bubínku, na signál někdo vytáhne z připraveného pytlíku obrázek, co právě Smolíček dělá.

### **4. Jelen není doma – pohybová hra**

Děti vždy, když zvolám „Jelen je doma“ pěkně sedí a hrají si v klidu. Pokud zvolám „Jelen není doma“ mohou skákat, běhat atd. Když je Jelen doma, já učitelka jsem Jelen (učitel v roli) a ptám se Smolíčka, co dělá.

### **5. Učitel v roli Jelena (Jaká nebezpečí mohou číhat na Smolíčka?)**

Já v roli Jelena (učitel v roli) se dětí ptám, proč nemohou nikomu otevřít.

### **6. krátká relaxace**

čtení: „Smolíček jelena poslouchal a vždy měl dveře zavřené, dlouho nikdo nezaklepal. Ale jednoho dne Smolíček slyší, že někdo ťuká. I zeptal se: „Kdopak tam je? Smolíčku Pacholíčku, otevři nám svou světničku, jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme.““

### **7. diskuse v kruhu**

S dětmi se posadíme do kruhu a já se jich zeptám, zda byly v situaci, že za dveřmi u nich doma byl někdo cizí a jak na to reagovaly.

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. *Zvířecí rodiny***

Hra uvedla tradičně děti do tématu. Paní uklízečka, kterou občas jsem poprosila, aby nám nějakou pohádku přinesla, kterou jakoby našla za svým okýnkem, nám přinesla celou pohádku „O Smolíčkovi“. Dětem jsem samozřejmě hned neřekla, o jakou pohádku se jedná. Nejprve hádaly podle obrázku, většina dětí poznala, jaká bude následovat pohádka.

### **2. *čtení***

Následující hru jsem uvedla čtením z pohádky.

### **3. *Co dělá Smolíček doma?***

A/ Po kruhu jsem si s dětmi posílala míč. Každé dítě mohlo (ale nemuselo) říct, co podle něj Smolíček doma sám dělal. Většina dětí řekla, že si hrál. Snažila jsem se ptát dál: „A na co nebo s čím si podle tebe hrál?“. Děti většinou odpovídaly, že s autem, se stavebnicí (chlapci) či si kreslil (děvčata). Hodně odpovědí se opakovalo, děti nejsou zvyklé samy něco vymýšlet.

B/ Řekla jsem dětem, že si zkusíme hrát jako Smolíček. Vyzvala jsem děti, aby se proběhly. Jakmile však hudba zastavila, jeden z nich z připraveného pytlíku vyndal obrázek, s čím si Smolíček „jako“ hrál. Dětem to celkem šlo, i když je velmi těžké vyvolat v nich představu hry s konkrétní hračkou, když ji nemají v ruce. Snažila jsem se jim navodit představu: „Představte si, že máte v ruce skutečné autíčko, může být velké či malé...“. Jen některým dětem se podařilo tuto představu naplnit. Polovina dětí změnila poté zadání, ne hraní si s něčím, ale hraní si na něco (jsem auto, jsem letadlo atd.). Což se dětem lépe dařilo.

### **4. *Jelen není doma – pohybová hra***

Další hra byla uvedena otázkou: „Co děláte doma, když vás nikdo nevidí? To si vždycky tak pěkně hrajete? Co děláte ještě kromě toho?“. Většina dětí mi odpověděla, že někdy zlobí. Děti „těžily“ z předchozí hry (hra na něco, hra s něčím), což bylo dobře. Hra děti bavila a skoro všechny děti mi uměly odpovědět na otázku: „Co děláš Smolíčku?“.

### **5. *Učitel v roli Jelena (Jaká nebezpečí mohou číhat na Smolíčka?)***

Děti mi většinou říkaly, že Jeskyňky, protože pohádku znaly. Když jsem se jich ptala, zda Smolíčkovi hrozí ještě nějaká jiná nebezpečí. Odpovídaly mi, že se může ztratit v lese či potkat nějaké divoké zvíře.

### **6. *krátká relaxace***

Nyní jsem odložila zástupnou rekvizitu (Jelena) a četla kousek z pohádky. Děti ležely na koberci a poslouchaly pohádku.

### **7. *diskuse v kruhu***

Skoro všechny děti řekly, že se setkaly s tím, že za dveřmi byl cizí člověk a prosil je, aby mu otevřely. Nejčastěji jmenovaly kamarády rodičů, poštovní doručovatele či nevěděly, kdo to je. Na otázku, zda otevřely, děti odpověděly, že ne a že zavolají maminku či tatínka.

## **4.14**

## **13. hodina**

**Dne 14. 11. 2011**

**Počet dětí: 20**

**Cíl hodiny**

**Téma hodiny:** O Smolíčkovi III.

**Pomůcky:** lano, šátky, tělocvičné náradí (domeček Jeskyněk), míč

**Použité techniky**

- Pozornost, paměť, představivost

zraková

pohybová

slovesná

- Jevištní řeč (hlas)

rezonance a síla hlasu (tichá a hlasitá mluva)

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály – kvalita

- Jevištní řeč (intonace)

sdělnost řeči

- Hry a etudy (situace a vztahy)

vztahy (Jeskyňky a Smolíček)



## **Plán hodiny**

### **1. Pohybová hra: Smolíček a Jeskyňky**

Rozdělím děti na dvě skupiny (chlapci: Smolíčci, děvčata: Jeskyňky)

CHLAPCI: Smolíček říká: „Kdopak tam je?“

DĚVČATA: Jeskyňky říkají: „Smolíčku Pacholíčku, otevři nám svou světničku, jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme.“

DĚVČATA (Jeskyňky) chytají chlapce (Smolíčky).

### **2. Jeskyňky lákají Smolíčka**

Z lana vytvořím domeček, kde se zabydlí všichni Smolíčkové. Jeskyňky jdou k domečku. Smolíček musí Jeskyňkám vymyslet, proč nemůže otevřít. Jeskyňky se snaží vymyslet nějakou záminku, aby jim Smolíček otevřel.

Čtu: „Smolíček se bál, co by tomu řekl Jelen, a tak neotevřel. Když se Jelen vrátil z pastvy domů, hned mu Smolíček vyprávěl o těch líbezných hláscích za dveřmi. Dobře jsi udělal, Smolíčku, žes neotevřel, řekl Jelen. To byly jeskyňky, ty mají tak líbezné hlásky. Kdybys jim otevřel, odnesly by tě daleko do skal a zle by se ti vedlo. Druhý den šel jelen opět na pastvu. Netrvalo dlouho a Smolíček slyší ťuk, ťuk na dveře.“

Opět se hra opakuje

Řeknu: „Jenže ten Smolíček nebyl tak chytrý jako vy a Jeskyňkám otevřel.“(v případě, že Jeskyňky Smolíčka nepřemluví) – dívky chlapce pochyťají a zavřou do připraveného domečku

Pomůcky: lano, šátky (Jeskyňky)

### **3. Smolíček volá Jelena**

Chlapci (v roli Smolíčka) volají Jelena: „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou? Smolíčka Pacholíčka, Jeskyňky pryč nesou!“ (několikrát zopakovat – nahlas, pak i potichu – Smolíček již nemá sílu volat)

### **4. Záchrana Smolíčka – pohybová hra**

Čtení: „Jelen se pásł nedaleko, jakmile uslyšel Smolíčkův hlas, přišel a chlapce jeskyňkám vzal.“

Nyní dívky (v roli Jelena) zachraňují chlapce (Smolíčky), já jsem v roli Jeskyňky (učitel v roli). Jelen může zachránit Smolíčka pouze tak, že jej Jeskyňka

nevidí se hýbat. Jelen může zachránit vždy jednoho Smolíčka a potom může jít pro dalšího.

### **5. *Krátká relaxace***

Nyní dětem řeknu: „Tentokrát to dobře dopadlo, protože Jelen Smolíčka vysvobodil, ale uvidíme, jak to bude dál. A protože se blížila noc, Smolíček i Jelen byli již unaveni, a tak se uložili ke spánku.“ Děti se položí na koberec a odpočívají. Během odpočinku dětem řeknu, aby si promyslely odpověď na otázku, zda je někdy někdo na něco lákal, kde to bylo a na co je lákal.

### **6. *Diskuse***

A/ Oslovil mne někdy někdo cizí?

B/ Na co mne může cizí člověk lákat?

Po kruhu si budeme posílat míč.

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. *Pohybová hra: Smolíček a Jeskyňky***

Děti stály čelem k sobě na opačných stranách místnosti. Většina dětí text (prosby Jeskyněk) zná. Proto nebyl problém hrát tuto hru i s textem. Hru jsme několikrát opakovali.

#### **2. *Jeskyňky lákají Smolíčka***

Stala jsem se jednou z Jeskyněk a společně s dívkami jsme vymýšlely, na co Smolíčka nalákáme. Chlapci na nás pořád křičeli, že ať jdeme pryč, že nám neotevrou, že je chceme odnést a uvařit. Mezitím jsem přečetla text (odložila jsem zástupnou rekvizitu Jeskyňky). Poté jsem si ji znovu vzala a šli jsme prosit Smolíčka, tentokrát se nám podařilo ho obměkčit (slíbily jsme mu hodně dárečků – to vymyslela jedna dívka). Smolíček pak otevřel. Dívky všechny chlapce pochyťaly.

#### **3. *Smolíček volá Jelenu***

Jako Jeskyňky jsme se „posmívaly“ Smolíčkům, že nám naletěli. Já jsem jako Jeskyňka řekla: „Třeba je Smolíčku Jelen daleko a tvoje volání: „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou, Smolíčka pacholíčka jeskyňky nesou.“, neuslyší. Možná, kdybys zavolal hlasitěji, tak by tě snad Jelen uslyšel.“ Text jsem několikrát zopakovala i s ostatními Jeskyňkami a vyzvaly jsme Smolíčka, aby zkusil zavolat Jelenu. Nyní se ukázalo, že pár dětí text zná a ostatní se přidali. Při čtvrtém zopakování již text říkali

skoro všichni chlapci. Snažila jsem se nenápadně Smolíčka „korigovat“, aby hlas zněl jednou potichu, jednou nahlas. Což se mi celkem dařilo.

#### **4. Záchrana Smolíčka – pohybová hra**

Dívky odložily šátky a staly se Jelenem, já v roli Jeskyňky jsem se snažila zabránit jim v záchraně Smolíčka. Tato hra se dětem moc líbila a měla u nich úspěch, což se projevovalo hlavně tím, že někteří chlapci se nechtěli dát zachránit a zůstávali v domečku. Nakonec je však Jeskyňky všechny zachránily.

#### **5. Krátká relaxace**

Děti se položily na koberec, každý si našel kouteček v tělocvičně, kde chtěl. Poté jsem dětem slovně shrnula, na co všechno Jeskyňky lákaly Smolíčka, co všechno mu slibovaly a požádala je, aby se zamyslely, zda i je někdo lákal.

#### **6. Diskuse**

S dětmi jsme si sedli na koberec a děti odpovídaly na níže položenou otázku.

**A/ OSLOVIL MNE NĚKDY NĚKDO CIZÍ?**

**B/ NA CO MNE MŮŽE CIZÍ ČLOVĚK LÁKAT?**

- podrobněji viz příloha číslo 17

Ad A) Většina dětí odpověděla, že se jim již stalo, že je oslovil někdo cizí (především na dětském hřišti 12krát, ale také během procházky 7krát).

Ad B) Většina dětí dokáže říct, na co je mohou dospělý lákat. Jsou to buď:

- hračky (autíčko, panenka, Ninja)
- sladkosti (lízátka, čokoláda, bonbóny)
- nové zážitky (nová skluzavka, lepší průlezka, bazén)
- zvířata (psi a kočky)
- obecně (dárek, překvapení, že mi něco koupí)

Je vidět, že děti jsou rodiči velmi dobře vedeny. Dokážou o tématu velmi zapáleně hovořit. V diskuzích mne děti velmi často překvapují, jak dlouho hovoří, že dokážou udržet téma, jejich „rozhled“ v tématu a chuť zapojit se. Děti nejsou nuceny odpovídat, ale většina odpoví či na konci kruhu odpovědí (poslaný míč jedním směrem). Na otázku, jak zareagují na nabídku od cizích lidí, děti nejčastěji odpověděly, že utečou k mamě či tátovi či řeknou, že od cizích si nic neberou.

**Dne 15. 11. 2011**

**Počet dětí: 20**

**Cíl hodiny**

- propojit svou zkušenost s pohádkou (lákání cizím člověkem)
- zprostředkovat zkušenost někoho, kdo se nechal „zlákat“
- snaha Smolíčka, Jelena pochopit

**Téma hodiny:** O Smolíčkovi IV.

**Pomůcky:** text pohádky, lano, tělocvičné nářadí, šátky (znak Jeskyněk), míč

**Použité techniky**

- Pozornost, paměť, představivost

zraková

sluchová

pohybová

slovesná

- Jevištní řeč (hlas)

síla hlasu (tichá / hlasitá mluva)

- Jevištní řeč (artikulace)

vokály – kvalita

- Jevištní řeč (intonace)

sdělnost řeči

- Fantazie a tvořivost (slovesná)

fabulační hry

- Hry a etudy (situace a vztahy)

vztahy

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

**Plán hodiny**

**1. Tam, kde bydlí Smolíček a Jeskyňky**

Čtu: „ Několik dnů byl pokoj, ale pak se opět ozvaly za dveřmi ty líbezné hlásky.“

Děti rozdělit do dvou skupin (kluci- Smolíčci, holky- Jeskyňky). Pomocí tělocvičného nářadí vystavět ve skupince domeček pro Smolíčka a pro Jeskyňky. Dětem říct, že jde jen o označení prostoru, abychom se dlouho nezdržovali. Poté zahrát pohybovou hru, kdy dívky (Jeskyňky) chytají chlapce (Smolíčci).

## **2. *Smolíček uvězněn Jeskyňkami***

Čtu: „Ale Smolíček jako by neslyšel. Jeskyňky naříkaly, jak jsou zimou zkřehlé, a začaly prosit ještě líbezněji. Ale Smolíček řekl: „Ba ne, já vám už neotevřu. Vy byste si mě odnesly. I kdepak, Smolíčku pacholíčku, my se jen ohřejeme malinkou chvíličku. A kdybys s námi přeci šel, dobře by ses u nás měl. Spoustu dobrot u nás máme, a my ti je všechny dáme. A jestli si budeš přát, budeme si s tebou hrát, slibovaly jeskyňky. Lákaly Smolíčka tak dlouho, dokud ho nepřemluvily. Jen co pootevřel dveře, vklouzly do světničky, popadly ho a utíkaly pryč.“

Dívky (jeskyňky) opět pochyťají všechny chlapce (Smolíčky) a zavrou je do svého domečku.

## **3. *Smolíček volá Jelena***

Chlapci (Smolíčci) volají Jelena.

Čtu: „Ale marně, jelen se toho dne pásl velmi daleko a chlapcovo volání neslyšel. Pozdě Smolíček litoval, že jelena neposlechl. Jeskyňky chlapce dovlekly až do své jeskyně a tam ho zavřely do tmavé komůrky. Pravda, dobrot a lahůdek dostával víc, než chtěl, ale žádná jeskyňka si s ním nepohrála ani chvíličku. Zato ho jen krmily a krmily, aby jim pěkně ztloustl.“

## **4. *Na co myslí Smolíček/ na co myslí Jeskyňky***

Ptám se dětí, na co asi myslí Smolíček a Jeskyňky.

## **5. *Záchrana Smolíčka jelenem***

Opět dívky (v roli jelena) zachraňují Smolíčky (chlapci). Já učitel v roli (Jeskyňka) bráním jelenům v záchraně Smolíčka. Pravidla hry jako předchozí den.

## **6. *Čtení***

„Tu se ozvaly rychlé skoky – a jelen se zlatými parohy byl tu. Posadil si Smolíčka mezi paroží a uháněl s ním domů. Doma dostal Smolíček od jelena co proto. S pláčem pak sliboval, že už bude poslouchat a že nikdy jeskyňkám neotevře. A neotevřel.“

## **7. Diskuse v kroužku – otázky**

Udělal Smolíček v příběhu chybu? A jestliže ano, jakou?

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. Tam, kde bydlí Smolíček a Jeskyňky**

Tato hra uvedla děti do tématu dnešního hraní. Před hrou jsem se s dětmi domluvila, aby se rozdělili na chlapce (Smolíčci) a dívky (Jeskyňky) a vystavěli si každý svůj domeček z tělocvičného náradí. Děti mohly využít jakékoliv tělocvičné náradí s tím, že se se mnou poradí, kde chtějí domeček stavět, neboť jsem se bála, že jejich stavba bude příliš velká a nebude tak místo k pohybu či jim to zabere zbytečně moc času. Řekla jsem jim: „Označujete si pouze prostor domečku.“ Nakonec dívky vystavěly domeček s pomocí dřevěné průlezky, kdy pomocí tyče si udělaly i vchod do domečku. Kluci zase využili lana, bedny a žíněnky. Stavění obydlí děti bavilo, zvládly to velmi rychle. Poté jsme hráli hru, kterou jsme již hráli. Děti hra bavila, protože již tuto hru hrály včera a věděly „co a jak“. Lépe se ve hře orientovaly.

#### **2. Smolíček uvězněn Jeskyňkami**

Spíše jsem dětem přečetla, protože chlapci dívkám nechtěli „otevřít“. Řekla jsem jim, že ten Smolíček nebyl chytrý jako oni a tak Jeskyňkám otevřel. Poté chlapci „jako“ Jeskyňkám otevřeli a dívkám se podařilo všechny chlapce pochyťat a „zavřít“ do jejich „chýše“.

#### **3. Smolíček volá Jelena**

Já jako učitel v roli (Jeskyňka) jsem si dělala ze Smolíčka legraci, že mi zase naletěl a nenápadně jsem jim opět podsouvala text na volání Jelena. Smolíčkové opět volali Jelena (hlasitá a tichá mluva). Ostatní dívky (Jeskyňky) řekly Smolíčkům, co s ním udělají.

#### **4. Na co myslí Smolíček/ na co myslí Jeskyňky**

Já (učitel v roli) jsem sundala zástupný znak Jeskyňky a ptala se Smolíčků, co si myslí. Většina chlapců mi odpovědělo, že je nejspíš Jeskyňky snědí, někteří věřili tomu, že je Jelen včas nezachrání. Pak jsem se ptala dívek, na co Jeskyňky myslí. Většina Jeskyňek se těšila, že „bude pečínka“. Velmi často se odpovědi opakovaly. Děti se navzájem poslouchaly a sledovaly, co odpověděl kamarád vedle. Odpovědi jsem nehodnotila ani nekomentovala, aby děti neměly pocit, že někdo odpověděl správně či špatně.

## **5. Záchrana Smolíčka jelenem**

Tahle hra má u dětí velkou oblibu. Velmi se jim líbí, pokud i já se účastním hry (učitel v roli), zvlášť pokud mám zápornou roli. Pravidla dodržují, hra se jim dařila a dívkám se podařilo všechny chlapce zachránit.

## **6. Čtení**

Děti se posadily na koberec a já jsem jim dočetla konec pohádky.

## **7. Diskuse v kroužku – otázky**

S dětmi jsme si opět sedli do kruhu. Všechny děti řekly, že Smolíček udělal chybu. Většina označila chybou to, že neposlechl Jelena a otevřel Jeskyňkám, které ani pořádně neznal a Jelen ho před nimi varoval. Adámek mi řekl, že si myslí, že ten Smolíček byl hloupý, protože přeci, když ho jednou vylákaly ven a málem ho snědly. Tak nechápe, proč jim otevřel podruhé.

### **4.16**

### **15. hodina**

**Dne 21. 11. 2011**

**Počet dětí: 25**

#### **Cíl hodiny**

- rozvoj smyslového vnímání
- rozvoj představivosti
- rozvoj jazyka

**Téma hodiny:** Červená Karkulka I.

**Pomůcky:** ptačí péro, klobouk, malá lahvička, brýle, šátek, čepička vlka, košík, čepeček Karkulky, text pohádky, koláč, šátky, tělocvičné nářadí

#### **Použité techniky**

- Pozornost, paměť, představivost

zraková, sluchová

hmatová, čichová

pohybová

slovesná

- Fantazie a tvořivost (slovesná)
- Hry a etudy (soustředění)

uvolnění – aktivizace

vnímání prostředí

reakce na prostředí

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita

## **Plán hodiny**

### **1. Pohybová hra „Hledám, hledám barvičku“**

Hledám, hledám barvičku,

najdeš ji za chvíličku.

Děti chodí po tělocvičně na konci říkanky jim říct nějakou barvu (počítám do 10). Děti musí během mého počítání barvičku najít.

### **2. Smyslová hra „Co to mám košíčku?“**

HMAT Děti sedí v kroužku a mají zavázané oči a já jim podávám různé věci. Na slovo teď řeknou, co si myslí, že měly v ruce (ptačí péro, klobouk, malá lahvička, brýle, šátek, čepička vlka a košík).

CHUŤ Do pusy jim dám kousek koláče.

### **3. Do které pohádky věci patří?**

Všechny věci pojmenujeme. Diskuse nad věcmi. Jako poslední věc přidám červený čepček.

### **4. Čtení**

„Bylo jednou jedno milé a hodné děvčátko. Kdo tu holčičku znal, ten ji musel mít rád. Ale nejvíce ji milovala její babička. Ta by pro svou vnučku udělala snad všechno na světě. Jednou ji ušila červený čepček, karkulku. Vnučce červená karkulka moc slušela, a tak ten čepček pořád nosila. Od té doby děvčátku nikdo jinak neřekl než Červená Karkulka.“

### **5. Diskuse**

Dostal/a jsi někdy od někoho něco, co ti udělalo takovou radost jako Karkulce čepček?

### **6. Čtení**

„Jednou ráno maminka zavolala Karkulku a povídá: „Karkulko, babička má dnes svátek, zaneš ji bábovku a láhev malinového vína. A to ti povídám, jdi pořád svou cestou, nikde se nezastavuj, nepobíhej po lese a košíček neodkládej. A nezapomeň



babičce pěkně k svátku popřát.“ „Jen se, maminko neboj, všechno dobře vyřídím“, řekla Karkulka a radostí si poskočila. K babičce chodila Karkulka velice ráda.“

### **7. *Cesta lesem***

A/ práce ve dvojicích (vymyslet překážku, kudy Karkulka šla) – pojmenovat překážku

B/ Každý si projde překážky sám, ale pozor, aby v pořádku došel (dodržování stanovených pravidel – překážky).

### **8. *Krátký odpočinek po dlouhé cestě – relaxace***

Děti se položí na koberec a chvilinku odpočívají.

### **9. *Závěrečná diskuse***

Po kruhu si posíláme červený čepeček a já se děti ptám, co se jim líbilo či nelíbilo a proč.

## **Reakce dětí + reflexe**

### **1. *Pohybová hra „Hledám, hledám barvičku“***

Hra uvedla pohádku. S hledáním barvy neměly děti problém. Tuto hru hrajeme často, ale v tradičním pojetí (čáp ztratil čepičku). Děti jsou zvyklé hledat barvičku nejen kolem sebe, ale i na sobě či na oblečení od kamaráda.

### **2. *Smyslová hra „Co to mám košíčku?“***

Protože děti se tento den sešlo hodně (celá třída), tak jsem děti rozdělila na dvě poloviny. Jedna polovina byla pozorovatelem a druhá ohmatávala předměty. Skupina pozorovatelů měla za úkol „hlídat“ děti, zda se nekoukají a nesundávají si šátek z očí. V polovině předmětů jsme se vyměnily. Myslím si, že toto pojetí hry bylo správné, neboť kdybych posílala předmět 25 dětem, jistě by to některé dítě nevydrželo a řeklo název předmětu. Takto byly ve střehu všechny děti (dívá se/nedívá se, kdy mi pošle tu věc?).

Ochutnávka však byla najednou, většina dětí to bez problému uhádla.

### **3. *Do které pohádky věci patří?***

S pojmenováním věcí jsme neměli problém. Horší bylo najít, do které pohádky věci patří. Děti ze začátku spíše střídely název po názvu, až jeden chlapec poznal pohádku „O Červené Karkulce“. Na otázku, podle čeho to poznal, se snažil přiřadit každý předmět k jeho nositeli (myslivecký klobouk k Myslivci, brýle k babičce atd.).

### **4. *Čtení***

Sedly jsme si do kroužku.

## **5. Diskuse**

Po přečtení jsme si s dětmi posílali červený čepeček. Děti se do diskuse velmi dobře zapojily. Skoro všechny děti na otázku odpověděly. Nejčastěji děti uváděly nějakou hračku, kterou dostaly od rodičů či prarodičů, od Ježíška. Jen některé dívky odpověděly nějakým kusem oděvu (sukýnku, šatičky). Když jsem měla pocit, že děti ztrácejí pozornost, ptala jsem se náhodně někoho na někoho, co dostal a od koho, to děti udrželo v pozornosti.

## **6. Čtení**

Po diskusi jsem ihned ten kousek přečetla a řekla dětem, co je čeká.

## **7. Cesta lesem**

A/ Děti se rozdělily pomocí připravených kartiček (obrázky z pohádky). Každá dvojice měla vymyslet jednu překážku. S vymýšlením překážky neměly děti většinou problémy. Jen jedna dvojice neuměla nic vymyslet a jedna si vzala trampolínu, kterou pak pojmenovala trampolínou. Když jsem děti upozornila, že trampolína není v lese, aby se zamyslely, co to může být. Zbytek skupinek dokázal překážku pojmenovat (vyvrácený strom, kopec, můstek, kameny, potok atd.).

B/ Z předchozí zkušenosti z pohádky „Boudo, budko“ a vzhledem k vysokému počtu dětí, jsem se rozhodla, že každá skupina překážku pojmenuje a ukáže dětem, jak ji lze zdolávat. Pak si již děti obešly překážky samy (Karkulka také šla k babičce sama). Při zdolávání překážek jsem dbala, aby děti dodržovaly dohodnutá pravidla (určitou překážku). V případě, že jsem viděla, že tam dělají něco jiného, jsem se ptala, zda vědí, přes co právě jdou, pokud to věděly a našly si svoje řešení zdolávání překážky, nechala jsem je.

## **8. Krátký odpočinek po dlouhé cestě – relaxace**

Dětem jsem řekla, že Karkulka již šla dlouho a musela si po dlouhé cestě odpočinout. Každá Karkulka si našla svoje místo, kde mohla nerušeně odpočívat.

## **9. Závěrečná diskuse**

Diskusi jsme již s dětmi v kruhu nedělali, protože děti již byly unavené a další „sedavá“ a na pozornost zaměřená činnost by byla, jak pro děti tak pro mne vyčerpávající. Zvolila jsem tedy jinou formu reflexe a to že jsem dětem po odpočívání řekla, že na procházce, až se zastavíme na nějakém místě, kde si pohrajeme, se každého zeptám. Před obědem jsem pak dětem řekla, co jsem se dozvěděla.

## **CO SE DĚTEM LÍBILO?**

- viz podrobněji příloha číslo 18

### **Pohybová hra „Hledám, hledám barvičku“ 1. (uvedlo 8 dětí)**

- protože tuhle hru znám, poznám barvy
- protože tuhle hru mám ráda
- protože mám ráda barvičky (2krát)
- protože to bylo dobrý, to běhání
- protože to je rychlý
- protože barvy znám a bylo to lehké

### **Smyslová hra „Co to mám košíčku?“ 2. (uvedlo 9 dětí)**

- bylo to lehké a bavilo mě to (2krát)
- my s Adinou taky doma si dáváme hádanky
- protože jsem pokaždé uhodla, co jsi mi dala do ruky
- ráda hraji tuhle hru
- líbilo se mi, jak jsi nám dala všem do pusy ten koláč, protože koláče já rád papám
- protože jsem to uhádl, líbilo se mi to
- protože jsem hlídal, aby se děti nedívaly
- líbilo se mi to, protože to byla hezká hra, to hádání

### **Do které pohádky věci patří? 3. (uvedlo 1 dítě)**

- líbilo se mi, že jsem uhádl pohádku

### **Cesta lesem 7. (uvedlo 7 dětí)**

- protože jsme si mohli vymyslet, co jsme chtěli
- protože to byla legrace, chodit po náradí
- s Evičkou jsme si vymysleli dobrou překážku
- protože rád cvičím na náradí (2krát)
- protože mám ráda vymyšlení překážek

**Dne 22. 11. 2011**

**Počet dětí: 23**

**Cíl hodiny**

- rozvoj jazyka
- rozvoj hudebně – pohybové představivosti

**Téma hodiny:** Červená Karkulka II.

**Pomůcky:** červený čepeček, lano, čepice vlka, text pohádky, tělocvičné nářadí, píseň „Uvíváme věneček“ (Viskupová in Hanuš, Kalabis, Viskupová, Jistel, 1973, s. 33), klavír

**Použité techniky**

- Pozornost, paměť, představivost

pohybová

slovesná

zraková

sluchová

- Jevištní řeč (intonace)

sdělnost řeči

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita

- Hry a etudy (obrazotvornost)

hry s tělem a rukama

- Fantazie a tvořivost

slovesná

**Plán hodiny**

**1. Pohybová hra „Jahůdky“**

Karkulka chodí po lese a sbírá jahůdky do košíčku. Jedno dítě je Karkulka (má červený čepeček), ostatní děti jsou jahůdky. Košíček je vytvořený z lana na zemi. Karkulka chytá jahůdky a dává je do košíčku.

**2. Diskuse: Co všechno mohla Karkulka v lese dělat?**

A/ říct si to

B/ zahrajeme si to

Tlesknu a všichni se stávají Karkulkou, obcházím děti a ptám se: „Co pak děláš, Karkulko?“

### **3. *Karkulka sbírá květiny***

Učitel v roli (vlk) se dětí ptá:

- Dobrý den, Karkulko. Kam tak časně?
- A kdepak ta tvá babička bydlí?
- A copak to máš, Karkulko v košíčku?
- A to ani nemáš pro babičku kytičku, když ji jdeš přát k svátku? Jen se rozhlédni kolem a uvidíš, jaké pěkné kvítí kvete tamhle na palouku.

Poté si zahrajme hudebně pohybovou hru „Uvíváme věneček“ od Boženy Viskupové. Jedno dítě bude Karkulkou, ostatní děti budou kytičkami.

### **4. *Pohybová hra „Vlk a babička“***

Čtu: Vlk zatím uháněl k babiččině chaloupce. Zaťukal na dveře a čekal. „Kdopak je to za dveřmi?“ ozvala se z chaloupky babička. „To jsem já, Červená Karkulka,“ odpověděl vlk. „I jen pojď dál, Karkulko. Jsem v posteli, víš, trochu stůnu“, zavolala babička. Vlk se protáhl dveřmi, skočil k posteli, otevřel dokořán hubu a milou babičku spolkl.

Jedno dítě je vlkem, ostatní (skupinová role) babičkou. Vlk přijde, zaklepe, babička odpovídá. Na to vlk vyběhne a začne babičky chytat.

### **5. *Diskuse: Jak to, že babička nepoznala, že za dveřmi stojí vlk a myslela si, že to je Karkulka?***

#### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. *Pohybová hra „Jahůdky“***

Rozpočítali jsme se. Na koho to vyšlo, dostal červený čepeček (zástupný znak) a stal se Červenou Karkulkou, ostatní děti byly jahůdky. Červená Karkulka běhala a chytala jahůdky. Koho chytla, toho odvedla a posadila do košíčku (označený prostor lanem). Hra končila pochytáním všech jahůdek. Tato hra děti velmi bavila, neboť „honící“ hry jsou u nich velmi oblíbené.

#### **2. *Diskuse: Co všechno mohla Karkulka v lese dělat?***

A/ S dětmi jsme si sedli do kroužku a posílali červený čepeček. Nejprve děti vyjmenovaly snad všechno možné, co lze v lese sbírat (maliny, jahody, ostružiny, borůvky, houby, květiny, šišky). Až na mé naléhání, zkuste říct nějakou jinou činnost

než sbírání, jedna holčička řekla, že si v lese mohla hrát. Od tohoto impulsu se přidaly další děti a nešetřily nápady (hrála si na babu, schovávanou, na honěnou, pozorovala zvířátka, dívala se na sluníčko, lezla po stromech atd.). Měla jsem z dětí velkou radost. Toto vyjmenování se ukázalo jako velmi praktické, neboť se stalo odrazovým můstkem pro další hru.

B/Když jsem tleskla, děti se skutečně rozehrály, v tělocvičně si našly svoje místo a hrály. Některé děti se mezi sebou domluvily a hrály na honěnou, některé se schovávaly a někdo pykal. Mnoho dětí však se vyjadřovalo samo za sebe (sbíraly něco, lezly po stromech, pozorovaly, trhaly kytky).

### **3. *Karkulka sbírá květiny***

S učitelem v roli mají některé děti ještě problémy, nereagují a neodpovídají. Mohlo to také být tím, že z vlka měly jednoduše strach. Některé děti se však se mnou do rozhovoru zapojily a odpovídaly.

Poté jsem sundala zástupný znak vlka (zvířecí čepička) a rozpočítadlem určila jedno dítě, které bude Karkulkou. Děti se rozmístily po celé tělocvičně a sedly si na bobeček. Karkulka chodila mezi dětmi, koho během písničky pohladila po vlasech, to se jí chytlo za ruku, až se vytvořil dlouhý had. Hra dětí trochu zklidnila.

### **4. *Pohybová hra „Vlk a babička“***

Děti si v tělocvičně vybraly jedno tělocvičné nářadí, které představovalo chaloupku babičky (dřevěné žebřiny). Děti se postavily k chaloupce či si sedly. Opět rozpočítadlem jsem určila vlka. Vlk přišel a zaklepal a dál se odehrával dialog známý z pohádky. Hru jsme několikrát opakovaly, protože se dětem hra velmi líbila.

### **5. *Diskuse: Jak to, že babička nepoznala, že za dveřmi stojí vlk a myslela si, že to je Karkulka?***

Některé děti nevěděly, co odpovědět či opakovaly něco po dětech, které mluvily předtím. Některé odpovědi byly zajímavé, jeden chlapec mi řekl, že to bylo tím, že babička neměla zvonek, jiné že špatně slyšela, že špatně viděla a myslela si, že je to Karkulka, když to má černé vlasy. Děti se pak velmi dohadovaly o barvě vlasů Karkulky. Jejich diskusi jsem shrnula tím, že nevíme, jaké ve skutečnosti měla Karkulka vlasy, protože v pohádce se o ničem takovém nepíše, a tak si barvu můžeme domyslet. Většina dětí však přinášela velmi dobré nápady.

**Dne 23. 11. 2011**

**Počet dětí: 22**

**Cíl hodiny**

- Rozvoj smyslového vnímání
- Rozvoj jazyka
- Rozvoj představivosti a fantazie

**Téma hodiny:** Červená Karkulka III.

**Pomůcky:** čepice vlka, text pohádky, padák, tělocvičné nářadí, míče, voda, dvě sklenice, papírové noviny, nůžky, papír, plastická lahev, bubínek, zvoneček, šátek, čepice Karkulky, malé míčky

**Použité techniky**

- Pozornost, paměť, představivost

sluchová

pohybová

slovesná

- Jevištní řeč (intonace)

sdělnost v řeči

- Fantazie a tvořivost

slovesná

- Hry a etudy (hry s předměty)

zástupná rekvizita

- Hry a etudy (situace a vztahy)

vztahy

**Plán hodiny**

**1. Pohybová hra „Vlk a babička“**

Opakování pohybové hry ze včerejška.

**2. Smyslová hra (sluch) „Kdo je vlkem?“**

Jedno dítě jde za dveře (stává se babičkou), ostatní děti si zakryjí oči (stočí se do klubíčka) a já určím jednoho, kdo řekne: „To jsem já, Karkulka“. Pak zavoláme babičku. Babička se ptá: „Kdo je tam?“, vlk ji odpoví. Babička musí uhádnout, kdo je vlkem. Když uhádne, vlk se stává babičkou a odchází za dveře.

### **3. Diskuse**

Co musel udělat vlk, aby Karkulka vlka nepoznala? Po návrzích dětí přečíst: „Vlk si oblékl babiččiny šaty, nasadil si její čepec a brýle, na okně zatáhl záclonu a pak ulehhl do postele. Peřinu si přitáhl až po oči.“

### **4. Pohybová hra „Karkulka a vlk“**

Učitel v roli (vlk), děti (skupinová role) Karkulka. Usídlím se v domečku (přetáhnu domeček padákem), děti přijdou blíž a ptají se.

Proč máš tak veliké oči?

„Abych tě lépe viděla.“

Proč máš tak veliké uši?

„Abych tě lépe slyšela.“

Proč máš tak veliké zuby?

„Abych tě mohla sníst.“

Vyběhnu a pochyťám všechny děti. Pak sejmu zástupnou rekvizitu a čtu: „Dolů s tou maškarádou“, řekl si a odhodil babiččin čepec i brýle. Poplácal se spokojeně po plném panděru a zase si lehl do babiččiny postele. A hned chrápal jak na lesy. Jeho chrápání se rozléhalo široko daleko, jako by tu někdo řezal dříví. V tu dobu šel po cestě kolem chaloupky myslivec. „Jak pak to, že babička dnes chrápe. To se mi nějak nechce líbit“, pomyslel si myslivec.“

### **5. Co všechno mohl myslivec slyšet? (sluchová hra)**

Děti si zakryjí oči, já vydávám různé zvuky (šustění papíru, mačkaní papíru, trhání papíru, šplouchání vody, přelévání, cinknutí zvonečkem, bouchání, otevírání plastické lahve atd.). Děti budou hádat, co je to za zvuk.

### **6. Pohybová hra „Myslivec a vlk“**

Učitel v roli (vlk), děti (skupinová role) myslivec. Vlk leží v domečku, u sebe má Karkulku a babičku (šátek a čepeček – zástupné rekvizity). Vlk spí, myslivec musí zachránit Karkulku i babičku a nanosít kameny vlkovi do břicha (míče – zástupná rekvizita). Vlk nesmí vidět myslivce se hýbat. Jakmile se to dětem podaří, říct v roli: „Pročpak je mi tak těžko? Půjdu se napít.“



## **7. Dočtení pohádky**

Čtení: „Babička s Karkulkou děkovaly myslivci za vysvobození, ale ten se jen usmíval a nakrucoval si knír. Potom ochutnali bábovku, připili malinovým vínem babičce na zdraví a Karkulka ji odříkala přání.“

## **8. Diskuse**

Po kruhu si posíláme červený čepeček a já se ptám: „Co v pohádce udělala Karkulka špatně a proč?, Proč se nemůžu bavit s cizími lidmi?“

### **Reakce dětí + reflexe**

#### **1. Pohybová hra „Vlk a babička“**

Hru jsme opakovali z předchozího dne. Hra měla uvést děti do naší pohádky. Děti hru přijaly s nadšením. Líbí se jim opakovat část textu z pohádky. Projevovalo se to tím, že se „v roli“ snažily promluvit jako babička či vlk.

#### **2. Smyslová hra (sluch) „Kdo je vlkem?“**

Tato hra děti velmi bavila. Pravidla hry dodržovaly a opravdu promluvílo vždy dítě, které mělo mluvit. Jen jednou se stalo, že promluvílo dítě tak potichu, že babička neměla šanci uhádnout, kdo promluvil. Hru jsme několikrát opakovali.

#### **3. Diskuse**

Většina dětí odpovídala tak, jak to znají z vyprávění od svých rodičů či prarodičů. Vlk se musel převléknout, vzít si oblečení a brýle od babičky, to byla nejčastější odpověď.

#### **4. Pohybová hra „Karkulka a vlk“**

Děti byly velmi nadšené, že jsem se stala vlkem (učitel v roli). Některé děti však byly tak vyvedené z míry, že nezvládaly odpovědět. Hra se dětem moc líbila. Byly nadšené, že já je honím. Dialog mezi vlkem a Karkulkou probíhal celkem v pořádku, děti se většinou zapojily do rozhovoru a odpovídaly mi na otázky, protože text pohádky je jim známý.

Text dialogu mezi Karkulkou a vlkem jako babičkou se malinko od literární předlohy liší (Baránková, Motlová, 2006, s. 64). Zvolila jsem dialog od Františka Hrubína (2006, s. 136), který je více známý mezi dětmi. Tato volba se ukázala velmi dobrou volbou, neboť většina dětí znala právě tento text.

### **5. *Co všechno mohl myslivec slyšet? (sluchová hra)***

Děti se schovaly do klubička. Na slovo „ted“ otevřely oči a řekly, co si myslí, že to byl za zvuk. Hra byla pro ně lehká a většinu zvuků s přehledem poznaly. Pouze u otevírání plastické lahve se trochu zarazily a musela jsem zvuk vícekrát opakovat.

### **6. *Pohybová hra „Myslivec a vlk“***

Tato hra děti také nadchla. Měly pocit, že mi do chalupy musí nastěhovat půlku tělocvičny. Proto jsem je musela občas v rámci role korigovat. Když dětem došly míčky, všimla jsem si, že některé děti, aby mi mohly neustále něco nosit, míč přinesou a jiný si zase odnesou a jdou znovu. Velmi důležitá proto byla pro mě korekce, protože ne všechny děti dodržovaly pravidla hry. Vysvětlovala jsem si to tím, že jsou nadšeny, že jsem se zapojila a hraju si s nimi. A tak nechtějí, aby hra rychle skončila.

### **7. *Dočtení pohádky***

Děti seděly na koberci a poslouchaly. Velmi se mi osvědčily krátké texty před či po činnosti. U dlouhých textů děti ztrácejí pozornost.

### **8. *Diskuse***

Většina dětí mi na první otázku odpověděla, že se neměla zastavovat, dávat s vlkem do řeči a ukazovat vlkovi cestu k babičce. Na druhou otázku děti odpovídaly, že jim mohou ublížit, ukrást je anebo je zavést někam daleko od domu.

## **5. Práce s literaturou**

Práce s literaturou byla pro mne stěžejní při práci s dětmi. Během období podzimu jsem využila tyto texty:

### **pohádky (seřazeny abecedně):**

1. Budka (Anna Janíčková);
2. Červená Karkulka (Vlasta Baránková, Milada Motlová);

O Červené Karkulce (Hrubín, F., Trnka, J.) – neanalyzovala jsem (důvod: z textu jsem využila pouze část);

3. Muzikanti a vítr (Ilja Hurník);
4. O Smolíčkovi (Vlasta Baránková, Milada Motlová);
5. O stromu, který dával (Shel Silverstein).

### **říkadla (seřazeny abecedně):**

6. Čepička za jablíčko (František Kábele);

7. Kapičky (Eva Kulhánková);

8. Šiška (František Hrubín).

Pokusila jsem se o jednoduchou analýzu literárního textu. K analýze literárních textů jsem vycházela z odborné literatury Josefa Peterky (2006) a Milana Zemana (1992).

Jako **osnovu analýzy pohádek** jsem použila osnovu seminární práce z předmětu „Literatura pro děti a média“, který jsme měli v 1. ročníku ZS s Mgr. Štěpánkou Klumparovou.

1. jazyk

*A/ jazykové prostředky*

*B/ umělecké prostředky*

kompozice

2. děj

3. postavy

4. prostředí - časoprostor

5. důležité motivy

6. znaky pohádky

7. věk dítěte

8. ilustrace

9. rozsah

10. formální stránka

11. mravní ponaučení

12. umělecká hodnota

13. subjektivní pocity

### **Osnova analýzy říkadel**

1. jazyk

*A/ jazykové prostředky*

*B/ umělecké prostředky + (rým, verš, rytmus)- rozbor*

kompozice

2. téma (čím se říkadlo zabývá)

3. postavy (kdo v říkadlu vystupuje)

4. věk dítěte

- 5. ilustrace
- 6. rozsah (počet strof (slok) a veršů)
- 7. formální stránka
- 8. umělecká hodnota
- 9. subjektivní pocity

### **5.1 Budka (Anna Janíčková)**

- celý text najdete v příloze číslo 5
- tento text jsem uplatnila v 8. - 9. hodině

#### **1. jazyk**

##### ***A/ jazykové prostředky***

- jazyk je srozumitelný, spisovný
- objevuje se přímá řeč (dialog) – dominanta jazykové roviny
- vypravěč (er – forma)

##### ***B/ umělecké prostředky***

- antropomorfizace zvířat (zvířátka mluví)
- objevuje se refrén („Boudo, budko, kdo v tobě zůstává?“, „Já ...A kdo jsi ty?“, „Pojď také k nám!“)

#### **kompozice**

#### **2. děj**

- jasná linie
- děj je srozumitelný, jednoduchý, žádné rušivé elementy, žádné epizody – odbočky
- děj je chronologický, posloupný a graduje
- opakování děje (jednotlivá zvířátka chodí k budce a ptají se, kdo tam bydlí)

#### **3. postavy**

- postavy mají jména (jména zvířat vyplývají z charakteristiky samotného zvířete – například zajíček Ušáček – zajíc má obvykle dlouhé uši) – to však neruší, protože si dítě jméno zvířátka lehce zapamatuje díky spojení zvíře + daná vlastnost
- jednoduchá antropomorfizace zvířat (zvířata mluví)

- převážně kladné postavy (medvěd dle mého mínění zde není chápán jako zlo, neboť chce také se zvířátka jenom bydlet, má ale smůlu, že je příliš velký)

#### **4. prostředí – časoprostor**

- neurčitý čas
- neurčité místo (v poli, kde stojí budka)

#### **5. důležité motivy**

- paralely s lidským životem

motiv přátelství (mezi zvířátka)

#### **6. znaky pohádky**

- vypravěč je vševědoucí
- úvodní i závěrečná formule chybí
- opakování děje (jednotlivá zvířátka chodí k budce a ptají se, kdo tam bydlí)

#### **7. věk dítěte**

- předškolní věk

Zdůvodnění věku dítěte

- jednoduchý, srozumitelný děj
- opakování děje (jak zvířátka přicházejí k budce)

#### **8. ilustrace**

- kniha, ze které jsem pohádku čerpala, nebyla ilustrovaná

#### **9. rozsah**

- dle mého názoru je vhodný pro předškolní dítě – udrží pozornost

#### **10. formální stránka**

- účelně využita přímá řeč
- jednoduché souvětí

#### **11. mravní ponaučení**

- Kamarádství je důležité a přináší nám radost.

#### **12. umělecká hodnota**

- pohádka si hraje s jazykem
- pohádka rozvíjí představivost a fantazii dětí

### 13. subjektivní pocity

- Tuto pohádku jsem si vybrala, protože je jednoduchá a lze si ji zahrát i s jinými zvířátky, které si mohou děti vymyslet. Také se určitá část děje opakuje, což je pro děti snadno zapamatovatelné. Je jen škoda, že kniha neměla žádnou ilustraci.

### 5.2 Červená Karkulka (Vlasta Baránková, Milada Motlová)

- jedná se o pohádku adaptovanou (vychází z lidové pohádky), bohužel Milada Motlová neuvádí, který pretext upravovala
- celý text najdete v příloze číslo 8
- tento text jsem uplatnila v 15. - 17. hodině

#### 1. jazyk

- spíše hovorový než spisovný
- jazyk je však srozumitelný
- hodně používá přímou řeč
- poměr využití vypravěče a přímé řeči je podle mého soudu stejný

#### A/ jazykové prostředky

- hovorové výrazy

„Pročpak mi je tak těžko?“ **Zafuněl** vlk a chtěl skočit z postele.

**Poplácá** se spokojeně po plném **panděru**.

Vyskočil z postele, otevřel **hubu** a **chlamst**, **slupl** Červenou Karkulku jak jahůdku.

„Do hladového břicha bude dobrá i stará **babka**.“

Ten už hodnou chvíli přemýšlel, jak to **zaonačit**, aby si naplnil své prázdné břicho.

A **jejda!**

- slova expresivní (expresiva)

pejorativní (hanlivá) slova (babka, huba, panděro, stará)

#### B/ umělecké prostředky

- antropomorfizace (vlk mluví)
- hodně básnických přívlastků (epiteton): milé hodné děvčátko, zlý vlk, pěkné kvítí, prohnáný vlk, hladové břicho, mladé křehoučké masíčko, červené jahůdky, voňavé a sladoučké jahůdky, pěkná kytice, oči ji svítily, plné panděro, stará babka
- synekdocha (hodnou chvíli – myslí se tím delší dobu)

- personifikace (jahůdky vykukovaly)
- ironie („Dolů s tou maškarádou.“)
- přirovnání (prozpěvovala si jako ptáček, slupl Červenou Karkulku jak jahůdku, chrápal jak na lesy, břicho jak kupka sena, skulil se jak žok, jeho chrápání se rozléhalo jako by tu někdo řezal dříví)

## **kompozice**

### **2. děj**

- jasná linie, srozumitelný, jednoduchý, žádné rušivé elementy, žádné epizody – odbočky
- děj je chronologický, posloupný a graduje

### **3. postavy**

- postavy jsou bezejmenné (maminka, vlk, babička, myslivec) – jméno má pouze Karkulka
- postavy jsou typizované (Karkulka je hodná, vlk zlý a prohnaný)
- jasně rozlišeno dobro a zlo
- jednoduchá antropomorfizace (vlk mluví)

### **4. prostředí – časoprostor**

- neurčitý čas (pouze sdělení, že cesta k babičce trvá dobrou půlhodinku)
- neurčité místo (les, babiččina chaloupka)

### **5. důležité motivy**

- paralely s lidským životem

motiv lásky (láska Karkulky k babičce a mamince)

motiv přátelství (přátelství mezi myslivcem a babičkou)

motiv práce (trhání kyttek, sbírání jahůdek)

motiv smrti (vlk zemře)

motiv krásy (mládí spojováno s fyzickou krásou)

### **6. znaky pohádky**

- ustálené formule (úvodní: Bylo jednou jedno milé a hodné děvčátko., závěrečná: A Karkulka si umínila, že už se nikdy nedá s žádným vlkem do řeči a maminku ve všem poslechně.)
- magická formule (kde se vzal, tu se vzal)
- vítězí dobro nad zlem (vlk umře, babičku a Karkulku zachrání myslivec)

## **7. věk dítěte**

- od 3 let (předškolní věk)

### **Zdůvodnění věku dítěte**

- jednoduchý děj, málo postav – dítě se v pohádce lépe orientuje
- jasně rozlišeno dobro a zlo

## **8. ilustrace**

- převažuje text nad ilustracemi
- ilustrace ztvárňují děj a částečně přinášejí dítěti další informace (vzhled Karkulky, babičky, vlka, myslivce)
- umělecká (ilustrovala Vlasta Baránková)

## **9. rozsah**

- myslím si, že tak akorát, aby udržel pozornost dítěte

## **10. formální stránka**

- stejný typ písma

## **11. mravní ponaučení**

- Nedávat se do řeči s cizími lidmi a poslouchat rodiče.

## **12. umělecká hodnota**

- podporuje a rozvíjí fantazii

## **13. subjektivní pocity**

- můj výběr vycházel z období podzimu a doporučených témat (lesní zvířata)
- práce s touto pohádkou se ukázalo jako velmi dobré
- můj výběr vycházel z období podzimu a doporučených témat

### **5.3 Muzikanti a vítr (Ilja Hurník)**

- celý text najdete v příloze číslo 2
- tento text jsem uplatnila v4. - 5. Hodině

## **1. jazyk**

### **A/ jazykové prostředky**

- převážně jazyk spisovný
- objevují se slova zastaralá (kovář, bednář, kameník, měšťané)
- objevují se rovněž slova, kterým nemusí děti rozumět (zavděčit se, starosta, omrzet, plahočit se, instrumenty)



- objevují se slova hovorová (rámus)
- objevuje se přímá řeč (dialog)
- vypravěč v er-formě

### **B/ umělecké prostředky**

- epitoten (hlučné město, hučivá hudba, opuštěné oudolíčko)
- personifikace (srdce poskočilo, srdce bolelo, skály plakaly, skály se smály, skály nadávaly)  
vítř se hnál nad lesy  
vítř hrál v korunách stromů
- synekdocha (srdce bolelo – lidé byli smutní)  
(srdce poskočilo – lidé byli veselí)
- přirovnání („Hrají krásně jako ďáblové.“, „Hrají krásně jako andělé.“)

### **kompozice**

#### **2. děj**

- jasná linie, žádné odbočky, žádné epizody
- děj je srozumitelný, ale dle mého názoru je určen až předškolákům (od 5 let) – pro mladší děti je děj příliš komplikovaný, mnoho neurčitých postav, mnoho slov, které děti neznají a celkově trochu „těžkopádný“ jazyk – náročný na pozornost)
- opakování děje (muzikanti putují od jednoho města k druhému)

#### **3. postavy**

- postavy jsou bezejmenné
- hlavní postavou jsou muzikanti, kteří vystupují jako kladní hrdinové (překonávají překážky a dojdou k určitému cíli)
- trochu si nevím rady se zlem, které dle mého názoru není úplně rozlišeno

#### **4. prostředí – časoprostor**

- neurčitý čas
- neurčité místo (město, oudolíčko)

#### **5. důležité motivy**

- paralely s lidským životem
- motiv práce (muzikanti se živí hudbou)
- motiv smrti (starosta umřel – muzikanti hrají smutně)

motiv radosti ze života (muzikanti hrají, protože je to baví a některým lidem přináší radost)

motiv přátelství (mezi muzikanty a větrem)

## **6. znaky pohádky**

- hrdina překonává překážky (i když se lidem hudba nelíbí, muzikanti to zkoušejí znovu)
- vítězí dobro nad zlem (vítězí vnitřní potřeba hrát lidem pro radost nad znechucením, že některým lidem se ta hudba nelíbí)
- vypravěč je vševědoucí a v er- formě
- úvodní a závěrečná formule chybí
- opakování děje (muzikanti chodí od jednoho města k druhému)
- jednoduchá personifikace (srdce se smálo, skály plakaly, vítr si povídá s muzikanty)

## **7. věk dítěte**

- od 5 let

Zdůvodnění věku dítěte

- pro mladší děti je text dle mého náročný na pozornost (příliš mnoho neznámých slov a celkově těžkopádný jazyk)

## **8. ilustrace**

- k tomuto textu nebyla žádná ilustrace

## **9. rozsah**

- dle mého názoru rozsah odpovídá předškolnímu dítěti

## **10. formální stránka**

- účelně využita přímá řeč

## **11. mravní ponaučení**

- Bez práce nejsou koláče.
- Nemůžeš se zavděčit lidem všem.
- Je důležité dělat věci, které nás baví a mají smysl.

## **12. umělecká hodnota**

- pohádka rozšiřuje slovní zásobu dětí
- rozvíjí představivost a fantazii

### **13. subjektivní pocity**

- Tuto pohádku jsem si vybrala, protože se hodila k mému tématu (podzim) a také k činnostem, které jsem si plánovala udělat (hrát si na vítr). Avšak porozumění textu se ukázalo jako problém. Mohu to přičíst sobě (špatně přečtený text, špatně vybraný text, špatně zvolený způsob práce s textem) či textu samotnému. Zpětně si myslím, že jsem nezvolila vhodnou práci s tímto textem. Text jsem použila jako inspiraci pro práci s dětmi, přičemž jsem úplně nevyužila potenciálu, který text nabízí. Příště bych se měla spíše zaměřit na samotný příběh textu a pomalu se k „hraní na vítr“ dopracovat.

#### **5.4 O Smolíčkovi (Vlasta Baránková, Milada Motlová)**

- jedná se o pohádku adaptovanou (vychází z lidové pohádky), bohužel Milada Motlová neuvádí, který pretext upravovala
- celý text najdete v příloze číslo 7
- tento text jsem uplatnila v 11. - 14. hodině

### **1. jazyk**

#### ***A/ jazykové prostředky***

- jazyk je srozumitelný, spisovný
- objevují se archaismy (komůrka, světnička, korýtko)
- objevují se hovorové výrazy (lahůdky, popadly)
- objevuje se přímá řeč (dialog)

#### ***B/ umělecké prostředky***

- epiteton (malý pacholíček, líbezná hlásky, převeliká zima, malinká skulina, tenké bledé prstíčky, zkrhlé zimou, zlé jeskyňky)
- synekdocha (jen dva prstíčky tam strčíme – myslí se tím celá jeskyňka, líbezná hlásky za dveřmi – myslí se tím jeskyňky, jeskyňkám ukázat prst – myslí se tím, zda je Smolíček dostatečně tlustý, aby si jej mohly jeskyňky upéct, rychlé skoky – myslí se tím jelen)
- antropomorfizace (jelen mluví, stará se o Smolíčka)

- využity verše formou rýmu

objevuje se **refrén**

„Smolíčku pacholíčku,  
otevři nám svou světničku,  
jen dva prstíčky tam strčíme,  
jen co se ohřejeme,  
hned zase půjdeme.“

(rým gramatický a sdružený:aabbb)

„Za hory, za doľy,  
mé zlaté paroľy,  
kde se pasou?  
Smolíčka pacholíčka  
jeskyňky pryč nesou!“  
(rým přerývaný: abcb)

Objevuje se **rým (gramatický a sdružený:aabbccdd)**

„I kdepak, Smolíčku pacholíčku,  
my se jen ohřejem maličkou chvíličku.  
A kdybys s námi přeci šel,  
dobře by ses u nás měl.  
Spoustu dobrot u nás máme,  
a my ti je všechny dáme.  
A jestli si budeš přát,  
budeme si s tebou hrát.“

## **kompozice**

### **2. děj**

- jasná linie, srozumitelný, jednoduchý, žádné rušivé elementy, žádné epizody – odbočky
- děj je chronologický, posloupný a graduje
- opakování děje (Smolíček volá jelena, jeskyňky prosí Smolíčka)

### **3. postavy**

- postavy jsou bezejmenné (jelen, jeskyňky) – jméno má pouze Smolíček
- postavy jsou typizované (Smolíček je hodný, jeskyňky zlé)

- jasně rozlišeno dobro a zlo
- jednoduchá antropomorfizace (jelen domlouval, jelen přikazoval)
- objevují se nadpřirozené postavy (jeskyňky)
- hlavní postava (Smolíček) a vedlejší postavy (jelen, jeskyňky)

#### **4. prostředí – časoprostor**

- neurčitý čas
- neurčité místo (obydlí Smolíčka a jelena, jeskyně jeskyněk)

#### **5. důležité motivy**

- paralely s lidským životem

motiv lásky (mezi Smolíčkem a jelenem)

motiv smrti (jeskyňky chtějí Smolíčka upéct)

#### **6. znaky pohádky**

- vítězí dobro nad zlem (jelen Smolíčka zachrání)
- hrdina překonává překážky vnitřní (Smolíček ví, že má poslouchat jelena, ale je mu jeskyněk líto.), vnější (je zavřený v jeskyni jeskyněk)
- vypravěč je vševědoucí – posouvá děj
- časové skoky (jednoho dne, netrvalo dlouho, po nějakém čase)
- úvodní formule (není úplně zachována): Smolíček byl malý pacholíček a pobýval u jednoho jelena, který měl zlaté parohy.
- závěrečná formule (je zachována): S pláčem pak sliboval, že už bude poslouchat a že nikdy jeskyňkám neotevře. A neotevřel.
- opakování děje (Smolíček volá jelena, jeskyňky prosí Smolíčka)

#### **7. věk dítěte**

- od 3 let (předškolní věk)

Zdůvodnění věku dítěte

- určité části pohádky se opakují – to pomáhá dítěti udržet pozornost – dítě se stává aktivním
- pohádka využívá veršů, které jsou předškolnímu dítěti blízké
- má jednoduchý děj a málo postav – dítě se lépe v pohádce orientuje

#### **8. ilustrace**

- umělecká (ilustrovala Vlasta Baránková)

- zobrazuje děj pohádky a přináší dítěti další informace (vzhled Smolíčka, jelena, jeskyně, obydlí Smolíčka a jelena)
- převažuje text nad ilustracemi

## **9. rozsah**

- myslím si, že rozsah je přijatelný pro předškolní dítě

## **10. formální stránka**

- účelně využita přímá řeč
- jednoduchá souvětí

## **11. mravní ponaučení**

- Nikdy neotevírat cizím lidem.

## **12. umělecká hodnota**

- pohádka si hraje s jazykem
- pohádka obohacuje slovní zásobu dětí
- rozvíjí představivost a fantazii dětí

## **13. subjektivní pocity**

- pohádka se mi líbila, protože využívá veršů, má jednoduchý děj a málo postav, hraje si s jazykem
- velmi hezké jsou ilustrace
- pohádka se odehrává v lese
- v pohádce se objevuje lesní zvíře (jelen), což se mi hodilo k tématu podzim

## **5.5 O stromu, který dával (Shel Silverstein)**

- jedná se o pohádku umělou
- celý text najdete v příloze číslo 1
- tento text jsem uplatnila v 1. – 3. hodině

## **1. jazyk**

### ***A/ jazykové prostředky***

- je srozumitelný a spisovný
- přímá řeč (dialog) je dominantou jazykové roviny (od poloviny do konce knihy)
  - tuto část jsem nevyužila při práci s dětmi

## ***B/ umělecké prostředky***

- antropomorfizace stromu (strom mluví) – mi umožnilo, přiblížit dětem, že stromy jsou živé bytosti, které cítí, slyší a vidí

## **kompozice**

### **2. děj**

- je jednoduchý, srozumitelný, chronologický, posloupný a graduje
- žádné rušivé elementy, žádné epizody

### **3. postavy**

- jsou bezejmenné a je jich málo (pouze chlapec a strom) – pro
- obě postavy jsou kladné (spojuje je dlouhodobé přátelství)
- vypravěč – vševědouce – posouvá děj

### **4. prostředí - časoprostor**

- neurčitý čas (čas je vnímán prostřednictvím života chlapce)
- neurčité místo

### **5. důležité motivy**

- paralely s lidským životem

touha ženit se a být šťastný (tento motiv jsem nevyužila)

motiv lásky (mezi stromem a chlapcem, okrajově i mezi chlapcem a dívkou) – motiv

lásky mezi chlapcem a stromem byl hlavní pro mou práci s dětmi

motiv práce (trhání jablek, řezání větví, porážení stromu) – nevyužila jsem

motiv krásy (mládí spojováno s fyzickou krásou) – nevyužila jsem

motiv života (od malého chlapce k starci) – nevyužila jsem

motiv stárí (na konci knihy) – nevyužila jsem

### **6. znaky pohádky**

- hrdina překonává překážky (potřebuje peníze, dům, loďku)
- vypravěč je vševědouce – posouvá děj
- časové skoky (ale čas utíkal)
- úvodní formule (byla jednou jedna jabloň) – závěrečná není (pouze konstatování, že jabloň je šťastná a chlapec zestárl)
- opakování děje (chlapec se stále vrací za jabloní a ta mu vždy pomůže)

## **7. věk dítěte**

- v knize není určen doporučený věk, ale já si myslím, že je určena dětem od 3 let (předškolní věk)

### **Zdůvodnění věku dítěte**

- určité části pohádky se opakují (chlapec se stále vrací za jabloní a ta mu vždy pomůže) – to pomáhá dítěti udržet pozornost – dítě se stává aktivním
- má jednoduchý děj a málo postav – dítě se lépe v pohádce orientuje

## **8. ilustrace**

- autor pohádky sám je také ilustrátorem
- spíše uměleckého charakteru (černobílé) – prostor pro vlastní fantazii
- převažují ilustrace nad textem
- čitelné pro děti
- doplňují děj
- ilustrace jsem velmi využila a částečně práce s ilustrací převažovala nad prací s textem

## **9. rozsah**

- myslím si, že pozornost dítěte udrží

## **10. formální stránka**

- účelně využita přímá řeč
- jednoduché souvětí
- využití vypravěče a dialogů je tak půl na půl

## **11. mravní ponaučení**

- přátelství a láska mají velkou hodnotu

## **12. umělecká hodnota**

- rozvíjí fantazii a představivost dětí

## **13. subjektivní pocity**

- Pohádka se mi líbila, protože má jednoduchý děj, málo postav, pěkné ilustrace a mohla jsem ji využít k tématu podzimu.



### **5.6 Čepička za jablíčko (František Kábele)**

- celý text najdete v příloze číslo 3
- tento text jsem uplatnila v 6. hodině

#### **1. jazyk**

##### ***A/ jazykové prostředky***

- jazyk spisovný a srozumitelný

##### ***B/ umělecké prostředky***

- rýmové schéma (rým střídavý abab, rým sdružený aabb)
- účín rýmu (rým invenční – nese obsah)
- druh rýmu (gramatický rým: Evička, Pepíčka, košíčku, čepičku)

#### **kompozice**

#### **2. téma**

- kamarádství (půjčování si věcí mezi Evičkou a Pepíčkem)

#### **3. postavy**

- dvě hlavní postavy (Evička, Pepíček)
- obě postavy jsou kladné

#### **4. věk dítěte**

- předškolní věk

#### **Zdůvodnění věku dítěte**

- říkadlo má jednoduchý děj, je krátká, dle mého mínění je snadno zapamatovatelná, rýmuje se a dobře se vyslovuje

#### **5. ilustrace**

- ilustrace od Lud'ka Vimra
- umělecká ilustrace (doplňuje báseň o vzhled Evičky a Pepíčka)

#### **6. rozsah (počet strof (slok) a veršů)**

- počet strof (slok) dvě
- každá strofa obsahuje čtyřverší (tetrastich, kvarteto)
- dle mého mínění je délka báseň přiměřená věku dětí

#### **7. formální stránka**

- říkadlo napsáno stejným typem písma
- žádné zvýraznění či jiná odlišnost

## 8. umělecká hodnota

- říkadlo rozvíjí představivost a fantazii dětí

## 9. subjektivní pocity

- říkadlo se mi líbilo, protože se rýmuje, dobře se vyslovuje, obsahovalo jablko a děj, který se dal vhodně využít s dětmi

### 5.7 Kapičky (Eva Kulhánková)

- celý text najdete v příloze číslo 4
- tento text jsem uplatnila v 7. hodině

#### 1. jazyk

##### *A/ jazykové prostředky*

- jazyk spisovný a srozumitelný

##### *B/ umělecké prostředky*

- rýmové schéma (rým sdružený aabb)
- účín rýmu (rým invenční – nese obsah)
- druh rýmu (gramatický rým: Janičku, chvíličku, běžela, zmáčela)
- objevuje se figura opakovací (epifora) na konci veršů

Dešťové kapičky,  
dostaly nožičky, **t'apity t'ap.**  
Běhaly po plechu,  
Tropily neplechu, **t'apity t'ap.**

#### kompozice

#### 2. téma

- co se děje, když prší

#### 3. postavy

- dešťové kapičky, Janička, sluníčko

#### 4. věk dítěte

- předškolní věk

#### Zdůvodnění věku

- říkadlo vystihuje svět dětí
- obsahuje humor (představa, že dešťové kapičky dostaly nožičky)
- je přiměřeně dlouhá

- srozumitelný jazyk říkadla

## **5. ilustrace**

- nebyla k dispozici

## **6. rozsah (počet strof (slok) a veršů)**

- počet strof (slok) tři
- každá strofa obsahuje čtyřverší (tetrastich, kvarteto)
- je přiměřený věku dětí

## **7. formální stránka**

- říkadlo napsáno stejným typem písma
- zhudebněno do písně
- žádné zvýraznění či jiná odlišnost

## **8. umělecká hodnota**

- říkadlo rozvíjí představivost a fantazii dětí

## **9. subjektivní pocity**

- říkadlo jsem si vybrala, neboť je možnost si s ním hrát v různých činnostech (hudebních, dramatických, výtvarných)
- obsahuje humor blízký předškolním dětem
- je jednoduché, srozumitelné
- srozumitelný a jednoduchý děj

### **5.8 Šiška (František Hrubín)**

- celý text najdete v příloze číslo 6
- tento text jsem uplatnila v 10. hodině

## **1. jazyk**

### ***A/ jazykové prostředky***

- jazyk spisovný a srozumitelný

### ***B/ umělecké prostředky***

- rýmové schéma (rým přerývaný abcbdd)
- účín rýmu (rým invenční – nese obsah)

## **kompozice**

## **2. téma**

- co se stane, když spadne šiška ze stromu

### **3. postavy**

- šiška a František

### **4. věk dítěte**

- předškolní věk

Zdůvodnění věku dítěte

- jednoduché říkadlo, dítěti srozumitelné
- obsahuje humor blízký dětem

### **5. ilustrace**

- nebyla k dispozici

### **6. rozsah (počet strof (slok) a veršů)**

- pouze jedna strofa (sloka) obsahuje šestiverší

### **7. formální stránka**

- říkadlo napsáno stejným typem písma
- žádné zvýraznění či jiná odlišnost

### **8. umělecká hodnota**

- říkadlo rozvíjí představivost a fantazii dětí

### **9. subjektivní pocity**

- říkadlo jsem si vybrala, neboť je možnost si s ním hrát v různých činnostech (hudebních, dramatických, výtvarných)
- obsahuje humor blízký předškolním dětem
- je jednoduché, srozumitelné
- srozumitelný a jednoduchý děj

## **6. Vyhodnocení praktické části**

### **6.1 Shrnutí praktické části**

Na začátku praktické části jsem si vytyčila cíle, položila otázky a rozhodla se pro metody (analýza a evaluace), jaké v praktické části použiji. Dále jsem si zvolila strukturu analýzy a evaluace jednotlivých lekcí. Mou pravou rukou byla odborná literatura, kdy u analýzy jednotlivých lekcí mi pomáhala Hana Budínská (2008) a pokud jde o literaturu pro děti, velkým pomocníkem při rozboru pohádek a básní mi byli pánové: Zeman (1992) a Peterka (2006).

Nyní bych se ráda věnovala vyhodnocení cílů praktické části. Přičemž si myslím, že cíle, které jsem si kladla na začátku práce, jsem dosáhla.

Informace, které jsem se dozvěděla v praktické části, mi pomohly odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si položila na začátku své práce. Uvádím je zde znovu:

1. Která literatura je vhodná pro práci s touto věkovou skupinou v dramatické výchově?
2. Které techniky a metody dramatické výchovy lze užít vzhledem k vybrané literatuře a věku dětí 3 – 5 let?

## **6.2 Výzkumné otázky a jejich vyhodnocení**

### **6.2.1 První otázka**

1. Která literatura je vhodná pro práci s touto věkovou skupinou v dramatické výchově?

Na tuto otázku by bylo velmi jednoduché odpovědět a to zcela jednoduše, že přece literatura pro děti. Jde však o to, abychom lépe specifikovali literární žánr, který je vhodný pro věkovou skupinu 3 – 4 roky.

S dětmi jsem pracovala s těmito literárními útvary:

- říkadlem;
- zhudebněným říkadlem;
- pohádkou.

Pro práci s touto věkovou skupinou jsem si zvolila texty:

1. O stromu, který dával (pohádka);
2. Muzikanti a vítr (pohádka);
3. Čepice za jablíčko (říkadlo);
4. Dešťové kapičky (písňový text);
5. O budce (pohádka);
6. Šiška (báseň);
7. O Smolíčkovi (pohádka);
8. Červená Karkulka (pohádka).

Jednotlivý rozbor všech literárních textů lze najít v páté kapitole (celé) praktické části. Celkově lze říci k pohádkám, že se vyskytují shodné rysy, které předškolní dítě vítá a je zcela přijatelné pro jeho úroveň myšlení a pozornosti.

Pohádky jsem vybírala dle několika kritérií:

- srozumitelný jazyk;
- jednoduchý, chronologický a posloupný děj;
- děj, který se opakuje (např. Jak Smolíček volá jelena. Jak jednotlivá zvířátka se ptají budky, kdo ji obývá.);
- jasně rozlišeno dobro a zlo;
- málo postav (lépe se tak v pohádce orientují);
- vítězí dobro nad zlem;
- hrdina překonává překážky;
- vypravěč či přímá řeč (dialog postav);
- ustálené formule (úvodní/závěrečná) – také nebyla všude;
- magické formule (např. u pohádky o Karkulce „kde se vzal, tu se vzal“);
- jednoduché rýmy, které se opakují (to dítěti pomáhá udržet pozornost).

Z uměleckých prostředků se v pohádkách vyskytuje:

- antropomorfizace (polidštění zvířat);
- personifikace (neživým věcem se přisuzují lidské vlastnosti);
- epiteton (básnický přívlastek);
- synekdocha (část za celek);
- ironie (té však děti nerozumí);
- přirovnání.

Básně či říkadla jsem vybírala dle několika kritérií:

- zda má jednoduchý děj;
- málo postav;
- srozumitelný jazyk;
- sdělení básně je blízké dětem;
- obsahuje humor blízký dětem.

### **6.2.2 Druhá otázka**

2. Které techniky a metody dramatické výchovy lze užít vzhledem k vybrané literatuře a věku dětí 3 – 5 let?

Nejprve bych chtěla uvést, že jsem nevyužila všechny techniky Hany Budínské, které knihy „Hry pro šest smyslů“ nabízí. Sama Budínská uvádí, že „by nebylo ani

správné a prakticky možné jej celý probrat v rámci jednoho roku – měl by sloužit pro inspiraci řadu let.“ (Budínská, H., 2008, s. 7)

Dle mého soudu záleží také na mnoha dalších faktorech, které učitele ovlivňují (ať už si to uvědomuje či ne) při výběru literárního textu a jeho práce s ním. A to je samotná osobnost učitele, jeho zkušenosti v dané oblasti, preference autora, schopnosti hledat nové cesty (ať už v literatuře či další práci), jeho tvořivost, schopnost otvírat se novým věcem a chuť riskovat.

To jsem zatím mluvila pouze o učiteli, také je tu další faktor a to jsou děti. V práci s dětmi je důležité přihlédnout vždy k věku dětí, jejich rozumové (mentální, psychické) vyspělosti, potřebám, zájmům, zkušenosti v dané oblasti (zde ke zkušenosti v dramatické výchově) a také je důležité přihlížet k potřebám a naladění celku (třídy).

Musím se přiznat, že velmi mi také pomohlo to, že s dětmi jsem již předtím rok pracovala, avšak ne takovým způsobem (spíše jsem pracovala standardním způsobem), který jsem odkoukala od mé starší kolegyně. Po sedmi letech praxe standardní způsob práce s dětmi neodsuzuji, protože si myslím, že je dobré začít tak, jak to vidíte u starší kolegyně a ozkoušet si, co skutečně funguje/nefunguje a co je pro vás přínosné a pomůže vám ve vaší pedagogické práci.

Při zpracování této výzkumné otázky jsem se nejprve zamyslela nad tím, kdy (v jaké hodině) a jakou techniku jsem od Hany Budínské použila. Vypracovala jsem si tedy takový „hrubý“ přehled.

➤ ***Pozornost, paměť, představivost***

K této části bych ráda podotkla, že není moc her či činností, které by byly čistě zrakové, sluchové atd. Většina her (činností) rozvíjí více smyslů.

***A/zraková***

V rámci zraku mohu rozdělit hry či činnosti:

A/s použitím obrázku (obrázek jako východisko pro práci)

- obrázek jako úvodní motivace (uvedení do tématu) + následná otázka „Co je na obrázku?“

(obrázek takto použit v čtyřech hodinách: v 1., 6., 8., 11.)

- obrázek jako zdroj k tvoření s dalším materiálem (inspirace pro další práci)  
(takto obrázek použit v jedné hodině a to v 3.)

- obrázek jako zdroj k tvoření z vlastního těla (obrázek takto použit ve dvou hodinách (v 11., 12.)
- obrázek jako zdroj k pohybu (obrázek takto použit ve dvou hodinách v 11., 12. hodině)

#### B/bez použití obrázku

- zrak spojený s pohybem těla a s vyhledáním partnera (různé honičky, zachraňovací hry) – všechny hodiny kromě 1. hodiny
- zrak spojený s vyhledáním něčeho ve svém okolí (v 1., 2., 8., 9. a v 15. hodině) – vyhledání objektů či předmětů kolem MŠ, vyhledání určité barvy, odlišnosti)
- zrak spojený s prozkoumáním předmětu (v 1., 2. hodině) – důkladné prozkoumání stromu

#### C/práce s textem

- zkoumání pohledem, zda jde o báseň, píseň či pohádku (použito ve čtyřech hodinách v: 4., 6., 7., 10. hodině)

#### **B/sluchová**

V rámci sluchu mohu rozdělit hry či činnosti:

##### A/ spojené s použitím hudebního nástroje

- kdy já jsem hrála a děti na to reagovaly (v 5. hodině (dvakrát), v 7. hodině, v 8. hodině (dvakrát), v 10. hodině, v 11. hodině (třikrát) a ve 12. hodině)

ke hře jsem využila: dřívka (dvakrát), bubínek (pětkrát), tamburína, rumba koule, rolničky, klavír (pětkrát), triangel (dvakrát)

- kdy děti hrály na hudební nástroj (v 5. hodině: celý inventář Orfeových nástrojů, v 6. hodině: triangel, v 7. hodině: dřívka)

##### B/ spojené s prací s vlastním hlasem

- v 5. hodině (zvuk padajícího listu)
- v 7. hodině (podle zvuku poznat, jaký jest vítr)
- v 17. hodině (podle hlasu poznat, kdo je babičkou – vlkem)

##### C/ spojené s použitím doprovodného zvuku

- v 1. a 2. hodině (Co strom slyší? – zvuk z našeho okolí)
- v 4. hodině (pohybová improvizace na hudbu)
- v 6. hodině (reagovat na zastavení hudby z CD přehrávače)
- sluchové hádanky (rozeznat podle chůze zvíře) – (v 8. a 11. hodině)



- užití předmětů denní potřeby (Co mohl myslivec slyšet? – v 17. hodině)
- relaxace s pomocí CD (celkem sedmkrát: v 4., 5., 6., 7., 8., 10., 11. hodině)

**D/**spojené s použitím mluveného slova

- reakce na určité slovo spojené s pohybem (v 6. hodině (třikrát), v 7. hodině (dvakrát), a dále v 10., v 12., v 13., v 14., v 15., v 16. a v 17. hodině)
- reakce na pohyb (v 13. A v 14. hodině „Záchrana Smolíčka.“)
- doprovodné otázky (celkem užito v třinácti hodinách: v 1., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 15., 16. hodině)
- učitel v roli (třikrát: v 13., 14., 17. hodině)
- diskuse, reflexe (užito ve všech hodinách kromě těchto hodin: 2., 8., 9.)
- čtení krátkého úryvku (celkem užito v devíti hodinách: v 1., 3., 9., 12., 13., 14., 15., 16., 17. hodině)
- čtení celého textu (celkem ve čtyřech hodinách: v 4., 6., 7., 10. hodině)
- užití mluveného slova spojené s relaxací (jednou: v 14. hodině)

**C/ hmatová, čichová**

- hmat (celkem ve třech hodinách: v 1., 2., 15. hodině)
- čich (celkem ve dvakrát hodinách: v 1., 2. hodině)
- chuť (pouze v jedné hodině: v 15. hodině – koláč)

**D/ pohybová**

V rámci pohybu mohu rozdělit hry či činnosti:

**A/ honičky** (do této podskupiny bych zařadila všechny hry, kdy se děti honí (často jsou honičky provázené rytmiizací říkanky či slovem))

- použito v: 2. hodině, 6. hodině (3krát), 7. hodině (1krát), 10. hodině (třikrát), 13. hodině, 14. hodině, 16. hodině (2krát), 17. hodině (2krát)

**B/ pohybové improvizace**

- 4. hodina (pohyb padajícího listí na hudbu z CD)
- 5. hodina (2krát, 1pohyb padajícího listu, 2pohyb listí dle intenzity větru)

**C/ hry na sochy + rozpohybování** (do této podskupiny jsem zařadila všechny hry, kdy děti musely na signál zastavit (nejčastěji zastavením hudby či úderem bubínku) a vytvořit ze svého těla sochu (zvířata, strom), které následně rozpohybovaly)

- vytvoření společné sochy (strom): pouze jedenkrát v 4. hodině
- vytvoření samostatných soch (v 6., 8., 9., 10., 11. hodině)

D/pohybové stereotypy (do této podskupiny bych zařadila ty hry, kdy děti se pohybovaly ve stejném pohybu)

- hudební hádanky, kdy děti využívají stejného typu chůze jako na začátku hodiny (v 8., 11. hodině)
- sluchové hádanky, kdy děti využívají stejného typu chůze jako na začátku hodiny (v 8., 11. hodině)
- zrakové hádanky, kdy děti využívají stejného typu chůze jako na začátku hodiny (v 8., 11. hodině)

E/hudebně pohybové hry (do této podskupiny bych zařadila ty hry, kdy byl pohyb spojen s hudbou)

- v pohybových improvizacích (v 4. a 5. hodině)
- sbírání dětí (tvoření hada) : v 10., 16. hodině (+ chození v kruhu vázaném)
- hudební hádanky (v 8., 11. hodině)
- spojené s rytmizací pomocí hudebních nástrojů (v 6., 7., 10. hodině)

F/ hry spojené se zrakem a zastaveným pohybem

- v 2. hodině (na schovávanou), 13. a 14. hodině (Záchrana Smolíčka), v 17. hodině (Myslivec a vlk)
- v 15. hodině (Hledám, hledám barvičku)
- v 11. a 12. hodině (zvířecí rodiny)

G/ hry, kdy pohyb je spojen s pantomimou

- v 12. hodině (2krát: Co právě Smolíček dělá.)

H/hry, kdy pohyb je spojený s představou imaginárního okolí

- v 6. hodině (kde všude se jablíčko zakutálí), 9. hodině (Hledání nového domova), v 15. hodině (cesta lesem)

### ***E/ slovesná***

V rámci slova mohu rozdělit hry či činnosti:

A/ k pojmenování

- konkrétních jevů a věcí kolem sebe či v bezprostřední blízkosti (v 1., 2., 5., 11., 15. hodině)
- předmětu jako zástupného znaku (v 15. hodině – cesta lesem)

B/ využívající

- části textu pohádky k pohybové hře v 13., 16., 17. hodině (dvakrát)

- části textu spojené s rytmiizací a pohybem (v 6. hodině (čtyřikrát), 7. hodině (čtyřikrát), 10. hodině (čtyřikrát), v 15. hodině)
- učitele v roli (třikrát: v 13., 14., 17. hodině)
- rolové hry dětí, kde děti využívají textu či samy vyjadřují myšlenky v rámci postavy: v 9. hodině (dvakrát), 13. hodině (dvakrát), 14. hodině (dvakrát)
- doprovodných otázky (celkem užito v třinácti hodinách: v 1., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 15., 16. hodině)
- čtení krátkého úryvku (celkem užito v devíti hodinách: v 1., 3., 9., 12., 13., 14., 15., 16., 17. hodině)
- čtení celého textu (celkem ve čtyřech hodinách: v 4., 6., 7., 10. hodině)
- mluveného slova spojené s relaxací (jednou: v 14. hodině)
- zvuku (v 5. hodině)

➤ ***Rytmus***

- spojený s prací s říkadlem (v 6., 7., 10. hodině)

➤ ***Jevištní řeč***

A/ dech

- nemám zastoupeno ani v jedné hodině

B/ hlas

- resonance a síla hlasu (v 5. hodině: pomocí hlasu vytvořit různou intenzitu větru)
- síla hlasu – tichá/hlasitá mluva (celkem použito ve třech hodinách: v 6., 7., 13. hodině)

C/ artikulace

- vokály (kvalita): celkem použito v pěti hodinách (6., 7., 10., 13., 14. hodině)
- vokály (délka): v 5. hodině (vytvoření zvuku větru)
- konsonanty: celkem použito ve třech hodinách (5., 7., 10. hodině)

D/ intonace

- sdělnost řeči: celkem jsem použila ve čtyřech hodinách (13., 14., 16., 17. hodině)
- temporytmus (celkem použit ve dvou hodinách: v 6., 7. hodině)

➤ ***Fantazie a tvořivost***

A/ výtvarná

- hry s kresbami (v 3. hodině: tvoření společného stromu)
- hry s materiálem (v 3. hodině: tvoření společného stromu)
- frotáž (v 1. a 2. hodině: zachytit místo, které se mi líbí + pozorování rýhy stromu)

B/ slovesná

- fabulační hry (spojeno s otázkou, která má rozvíjet představivost a fantazii): celkem použito v osmi hodinách (1., 3., 4., 9., 12., 14., 16., 15., 17. hodině)

➤ ***Hry a etudy***

A/ soustředění

- uvolnění a aktivizace (v 4., 7., 9., 11., 15. hodině), spojeno s určitou rolí (například: lístečky, Janička, lesní zvířátka, Smolíček, Karkulka) a relaxací
- vnímání prostředí (v 9., 15. hodině), spojeno s určitou představou prostředí kolem sebe pomocí zástupných rekvizit (například: tělocvičné nářadí vnímat jako dřevo, strom, potok, řeku atd.)
- reakce na prostředí (v 9., 15. hodině), spojeno s určitou představou prostředí kolem sebe pomocí zástupných rekvizit a reagovat na něj (například: reakce na imaginární díru v pařezu, na větve na kládě atd.)

B/ situace a vztahy

- vztahy (v 13., 14., 17. hodině), spojeno s jednáním v roli (například: Smolíčka, Jeskyně, Karkulky, Vlka, myslivce), kdy děti svým jednáním vyjadřují určitý postoj k dané postavě

C/ zvukové etudy

- hry se zvukem (v 5., 7. hodině), děti pomocí hudebních nástrojů vyjadřovaly (silný/slabý vítr, malý/velký déšť)
- zvukový doprovod (v 5., 7. hodině) pomocí hudebních nástrojů či vlastního hlasu děti vyjadřovaly (například: vítr, dešťové kapičky), které doprovázely i pohybově

D/ hry s předměty

- zástupná rekvizita (použita v 4., 5., 7., 8., 9., 15., 16., 17. hodině), použila jsem (šátečky jako lístky, žlutý šátek jako sluníčko, zvířecí čepičky (různé),

tělocvičné nářadí jako překážky v lese, šátek jako babička od Karkulky, čepeček jako Karkulku, míčky jako kameny)

- imaginární rekvizita (v 11. hodině), děti pracovaly pouze s vlastní představou předmětu (jeho velikostí, tvaru, barvě, funkčnosti (například: Ukázala jsem jim obrázek míče a děti měly za úkol, hrát si jako s míčkem. Přičemž jsem se snažila o navození představy (Jak vypadá tvůj míč? Je malý nebo velký? Je tvrdý nebo měkký?))

E/ obrazotvornost

- hry s tělem a rukama (v 8., 9., 11., 12., 14., 16. hodině), pomocí svého těla děti vyjadřovaly lesní zvířata (jejich chůzi, tempo, zvuk), Smolíčka a Jeskyňky (postoj k dané situaci), Karkulku (činnost v lese)

➤ **Hry s loutkou**

- nemám zastoupeno ani v jedné hodině

Po vypracování „hrubého“ přehledu, jsem se pustila k přehledu „konkrétnějšímu“. Tedy snažila jsem se vystihnout u každého bodu to podstatné.

Velmi se osvědčily **hry či činnosti na pozornost, paměť představivost** (zrakovou, sluchovou, hmatovou, čichovou, pohybovou a slovesnou). Musím přiznat, že tyto hry byly vždy vítané mezi dětmi (děti je často chtěly hrát znova), zvláště pokud byly spojeny s pohybem. Také bych si dovolila tento balíček her zařadit mezi ty nejvíce využívané při práci s těmito dětmi.

U *zrakových her* se mi velmi osvědčilo použití obrázků, knížek, fotografií, samotného textu, pozorování samotného okolí a zkoumání detailu předmětu.

U *sluchových her* se mi velmi osvědčilo použití hudebních nástrojů Orffova instrumentáře, vlastního hlasu (zvuku hlasu i samotné mluvy), zvuku z našeho blízkého i dalekého okolí, užitím předmětů denní potřeby, ale i reprodukováno hudby (CD).

U *hmatových, čichových her* se mi osvědčila samotná práce s těmito smysly.

U *pohybových her* se mi osvědčily především různé honičky, které byly provázeny rytmiizací říkanky či slovem. Často byl pohyb spojován s vyhledáváním něčeho dalšího (obrázku, barvy, partnera atd.). Pohybové improvizace (na reprodukováno hudbu) se mi moc neosvědčily, ale spíše to přisuzuji tomu, že jsem nevycházela ze zkušeností dětí a chtěla po nich přiliš. Spíše jsem měla postupovat po

malých nepatrných krůčcích. Na doprovodné zvuky, které vytvářely děti samy (v 5. hodině) dle mého názoru, děti reagovaly lépe.

Dobře použitelné jsou také hry na sochy (na zastavení) a následnou práci (rozpohybování sochy). K těmto hrám jsem často využívala hudebních nástrojů Orffova instrumentáře, klavíru či reprodukované hudby (CD).

Velmi přínosné jsou pro děti pohybové hádanky na základě sluchu, zraku i hudby (např. využití chůze určitého zvířete), hudebně pohybové hry spojené s využitím hudebních nástrojů, rytmicizací, zpěvem či tancem.

Pohybové hry jsem hodně využívala na začátku hodin, ale i v průběhu, kdy se ukázalo, že ideální je střídání sedavé a pohybové činnosti během hodiny. Pohyb se stal nejen prací, ale i odpočinkem dětí. Děti se měly možnost uvolnit, protáhnout a chvíli nenapínat svou pozornost. Střídání sedavých a pohybových činností mi umožnilo déle s dětmi pracovat, děti dle mého mínění déle udržely pozornost.

U *slovesných her* jsem využívala samozřejmě vlastního hlasu a různých zvuků. U slovesných her děti často pojmenovávaly konkrétní, ale také imaginární předměty. Děti vymýšlely předmětům jinou funkci (např. tělocvičnému náradí přisuzovaly vlastnosti předmětů z lesa). Také jsme slovo využívali k vyjádření našich myšlenek, myšlenek v rámci postav, sumarizování děje či k určitému zhodnocení. Hojně jsem využívala literárních textů.

**Hry a činnosti zaměřené na rytmus** se ukázaly jako výchozí pro práci s malými dětmi, zvláště pokud jsou spojeny s prací říkadlem. Pro tyto hry jsem opět využila především hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře. Dle mého mínění je důležitý také výběr textu a samotná práce s ním. Zde je na místě uvést, že si myslím, že výběr se mi povedl a říkadla děti zaujaly. Projevovalo se to tím, že hry chtěly hrát pořád dokola a celkově tyto činnosti děti hodnotily pozitivně.

**Hry a činnosti na jevištní řeč.** Práce s hlasem vycházela samozřejmě z literárních textů a činností k nim vázaných. Při práci s hlasem jsem se snažila dbát nejen na správnou výslovnost, srozumitelnost a tempo, ale také na držení těla hlasu, což ne vždy se mi dařilo. Především u pohybových her (honiček spojený s rytmicizací textu) se mi často stávalo, že děti říkaly text překotně, špatně vyslovovaly, dopouštěly se chyb v rytmicizaci či vůbec nedodržovaly tempo. Vysvětluji si to tím, že pro děti v tu chvíli text nebyl vůbec důležitý, myšlenkou už byly ve hře. Přílišné vzrušení jim nedovolilo se

soustředit na text. Pouze u her, kde cílem nebylo chytat, ale například sbírat se děti více soustředily na text. Také se mi osvědčilo, že čím více byly děti schopny si text zapamatovat, tím rychlejší a efektivnější byla hra (lepší vyslovení). Cvičení na dech jsem žádné s dětmi nedělala.

**Hry a činnosti na fantazii a tvořivost,** ať výtvarné či slovesné se mi také velmi osvědčily. U fantazie výtvarné jsem se snažila vycházet z toho, co určitým způsobem dítěti je vlastní a co zná, co může pozorovat a zároveň jakoby vytvářet. Práce s přírodninami se ukázala jako správná volba. V té době pro děti tak aktuální téma, které je naplňovalo a zcela upoutalo jejich pozornost. Děti mě mile překvapily, i když se musím neskromně přiznat, že jsem určitý výsledek očekávala. A to ne v tom výsledném stromě, ale v té atmosféře té hodiny, která byla plná tvoření, chuti tvořit a radosti. To mě osobně velice potěšilo a zahrálo u srdce.

U fantazie a tvořivosti slovesné mě také děti velmi překvapily, vůbec jsem nečekala tolik originálních nápadů a odpovědí.

**Hry a etudy** jsou dalším velkým balíkem, který jsem s dětmi hojně využila. V těchto hrách jsem vycházela především z dějů pohádek, kdy děti určitým způsobem ilustrovaly děj či ho nějakým způsobem doplňovaly. Do tohoto balíku jsem zařadila i hry, kde by čtenář na první pohled mohl namítnout, že s etudou nemají nic společného. Já jsem však jiného názoru, neboť tvrdím, že i v určité akci může být i nechtěná etuda. Například když jsem s dětmi hrála hru „myslivec a vlk“ z Červené Karkulky se na první pohled může zdát, že jde o pouhou pohybovou hru se zaměřením na rychlou reakci (zaznamenat pohyb a reagovat). Avšak u těchto malých dětí v tom vidím zárodek právě té malé etudy, neboť právě při těchto hrách, kdy jsem vystupovala v roli, se děti tak vžily do své postavy a prožívaly i to „velké“ vítězství nad vlkem. K hrám jsme velmi využívaly zástupných rekvizit, které děti přijímaly se samozřejmostí. Velice se mi osvědčily hry se zvukem (především práce s hudebními nástroji), které děti velmi bavily a dlouho u nich vydržely. S dětmi jsme pracovali s tělem, kdy jsme se snažili využít naše tělo k vyjádření postojů (Smolíček, Jeskyňky) či dějů (činnost Karkulky v lese) či vlastní představivosti (chůze zvířete). Hry na soustředění vycházely především ze zastaveného pohybu a rozpohybování (lesní zvířátka), z vnímání a reakcí na prostředí (cesta Karkulky lesem, kdy děti dodržovaly dohodnuté překážky).

S **loutkou** jsem s dětmi nepracovala. Ale myslím si, že loutka je předškolním dětem velmi blízká. Spíše je to můj problém, že se bojím jít do „neznámých vod“.



## ZÁVĚR

Nejprve bych se ráda vyjádřila k určitým jevům, které díky výzkumu vyšly najevo, ač nebyly cílem.

Zaprvé mě velmi překvapila bohatost odpovědí od dětí, jejich živá diskuse a chuť se zapojit. To jsem opravdu nečekala. Mám více zkušeností především se staršími dětmi (nejvíce s věkovou skupinou 5 – 6 let), kde se často objeví problém s vytvořením odpovědi na otázku či vytvořením nějakého nápadu. Zde to problém nebyl. Kladu si proto otázku: „Čím to je, že to v této skupině fungovalo a fungovalo by to vždycky?“.

Také jsem byla překvapena, že ačkoliv hodina byla dlouhá, děti byly schopné na konci určitým způsobem zhodnotit hodinu (říci co se jim líbilo či nelíbilo). To mne děti velmi překvapily, neboť je pravda, že nás bylo docela dost a přesto děti vydržely.

Další velmi pozitivní věci se ukázalo stmelení skupiny těchto dětí. Kdy děti začaly na sebe velmi hezky reagovat, všimnout si toho druhého, být ochotni mu pomoci či podržet v náročné situaci. Tím mne také děti velmi překvapily. Na konci první třídy se nám podařilo vypěstovat několik malých přátelství a pocit bezpečí, jistoty a lásky v naší třídě. Alespoň tak to cítím já. Ale děti jako kolektiv nebyly semknuté a tyto hodiny dramatické výchovy na začátku druhé třídy nám všem pomohly nás stmelit. To je také jeden z produktů, který nebyl cílem, ale stal se. S každou hodinou dramatické výchovy jsme jakoby vyrostli a zesílili. Vždy když jsem řekla, že půjdeme do tělocvičny, už křičely radostí. Měla jsem z toho sama obrovskou radost, že se těší a že je to baví.

Otázkou do diskuse by bylo, zda to funguje takto vždy. Má dramatická výchova takovou vnitřní sílu, aby uměla pomoci k vnitřní radosti? Napadá mě, zda složení dětí nehraje právě velkou roli či přístup k hraní, k dětem.

A v ne poslední řadě bych se stručně vyjádřila k „učiteli v roli“, kdy jsem byla velmi překvapena, jak děti na mě pozitivně reagovaly. Abych se přiznala, trochu jsem se bála „jít do akce“, protože ne vždy se mi daří a někdy se mi stává, že děti nepřijmou v jiné roli. Ale u „slušat“ se mi to podařilo a měla jsem z toho radost.

Dále na základě vypracování teoretické i praktické části diplomové práce, jsem dospěla k určitému poznání.

A to, že nabízené techniky od Hany Budínské lze uplatnit při práci s dětmi ve věku tří až čtyř let. Vzhledem k pozitivnímu účinku na „naše“ děti jsem se rozhodla pokračovat v tomto způsobu práce s dětmi, neboť si myslím, že to je jedna z těch dobrých cest k pozitivním vztahům nejen k okolí, ale také k sobě.

Nelze závěrem však vyvodit, které z nabízených technik Hany Budínské jsou nejvíce využitelné s dětmi, neboť záleží na skladbě samotné dětské skupiny a osobnosti učitele. S jinými dětmi by se třeba pracovalo jinak. Učitel také, jak zmiňuje Eva Machková (2007a), ovlivňuje výběr určitých technik, kdy dává přednost těm, které zná a které mu nedělají patřičné potíže. Což je, dle mého názoru, pravda. Díky této práci jsem si uvědomila, že příliš ulpívám v technikách, které notoricky znám a bojím se více experimentovat (např. práce s loutkou).

V teoretické části se však zabývám i dalšími autory, které lze využít k práci v mateřské škole.

Dospěla jsem však k poznání, že úspěch či neúspěch použitých metod či technik závisí na dalších okolnostech. A to na úvodní motivaci (vtažení dětí do děje), bezpečné prostředí, ve kterém se dítě nebude bát projevit a empatická a „pružná“ učitelka.

Samotnému vztahu mezi dítětem a učitelem se věnují mnozí autoři a přikládají mu velkou váhu (zejména v mateřské škole). Pro Vlastu Gregorovou (1992) je tento vztah alfou a omegou všeho dalšího. Také Eva Machková (2007a) hovoří o tom, že lekci učitel ovlivňuje svým zevnějškem, řečí těla či postavením v prostoru vůči dětem. Svobodová, E., Švejdová (2011) upozorňují na to, že pouze empatický, přiměřeně tvořivý a ne příliš ambiciózní učitel může předškolnímu dítěti v jeho vývoji výrazně prospět.

A dále bych zmínila také práci s literaturou pro děti, kdy velmi důležitý je už samotný výběr textu. Je nutné hledat další varianty stejné pohádky a pro děti vybrat ten text, kterému nejen budou rozumět, ale který je bude určitým způsobem oslovovat a bude jim blízký. Z tohoto důvodu jsem použila text například od Františka Hrubína v Červené Karkulce.

## LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

BARÁNKOVÁ, V., MOTLOVÁ, M. *Český špalíček*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group k. s. – Knižní klub, 2006. 321 s.  
ISBN 80-242-1720-1

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83 s.  
ISBN 80-7068-070-9

BRUKNER, J., PALEČEK, J. *Klíč od království*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1996. 140 s.  
ISBN 80-00-00484-6

BUDÍNSKÁ, H. *Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát!* 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1992. 35 s.  
ISBN 80-7068-0407

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. 7. vyd. Praha: ARTAMA, 2008. 110 s.  
ISBN 978-80-7068-217-3

BULATOV, M., VODRÁŽKA, J. *Veselé pohádky a říkadla*. Praha: Lidové nakladatelství, vydavatelství a nakladatelství ÚV SČSP, 1989. 160 s.

ČERNÁ, I., GREGOROVÁ, V., HAKLOVÁ, J., JIRSOVÁ, Z., MACHKOVÁ, E., OPRAVILOVÁ, E., SVOBODOVÁ, E. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: ARTAMA, 1992. 39 s.  
ISBN 80-7068-047-4

FRANTOVÁ, E., ŠRUT, P. *Velká kniha českých pohádek*. Praha: Reader's Digest Výběr, spol. s r. o., 2003. 312 s.  
ISBN 80-86196-57-7

GEBHARTOVÁ, V., OPRAVILOVÁ, E. *Podzim v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 128 s.

ISBN 80-7178-267-X

GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H., ULRYCHOVÁ, I. *Hrajeme si s pohádkami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 116 s.

ISBN 80-7178-355-2

HANUŠ, J., JISTEL, P., KALABIS, V., VISKUPOVÁ, B. *Skřivánek*. 1. vyd. Praha: PANTON, 1973. 93 s.

HRUBÍN, F., TRNKA, J. *Špalíček veršů a pohádek*. 7. vyd. Praha: Albatros, 2006. 292 s.

ISBN 80-00-01652-4

KÁBELE, F., VIMR, L. *Brousek pro tvůj jazýček*. 4. vyd. Praha: Albatros, 1976.

ISBN 13-842-76 14/31

KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZN, 1960. 417 s.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 175 s.

ISBN 80-7067-953-0

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2006. 48 s.

ISBN 80-87000-00-5

KOŤÁTKOVÁ, S. A KOLEKTIV. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1998. 222 s.

ISBN 80-7184-756-9

KOUBSKÁ, P., KULHÁNKOVÁ, E. *Písničky a říkadla s tancem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 143 s.

ISBN 80-7178-306-4

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. 368 s.

ISBN 80-247-1284-9

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007a. 222 s.

ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 11. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007b. 156 s.

ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 198 s.

ISBN 80-7068-103-9

MALÝ, M. *Využití říkanek v praxi logopéda*. Praha: Pedagogický ústav hlavního města Prahy, 1984. 58 s.

MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004. 150 s.

ISBN 80-7068-163-2

NESVADBA, M., STINGLOVÁ, M. *Zlatá kniha říkadel*. Praha: Nakladatelství XYZ, s.r.o., 2007. 143 s.

ISBN 978-80-87021-54-5

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 2. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006. 247 s.

ISBN 80-7290-244-X

PETIŠKA, E., ZMATLÍKOVÁ, H. *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. Praha: Knižní klub, spol. s.r.o., 1994. 284 s.  
ISBN 80-7176-019-6

RICHTER, L. *Pohádka a divadlo*. 1. vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 94s.  
ISBN 80-902975-2-8

SILVERSTEIN, S. *O stromu, který dával*. 1. vyd. Ostrava: Librex, 1999.  
ISBN 80-7228-102-X

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s.  
ISBN 978-80-262-0020-8

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 115 s.  
ISBN 80-7068-064-4

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, 352 s.  
ISBN 978-80-247-1865-1

VEBEROVÁ, E. *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. 2. vyd. Praha: SPN, 1982. 288 s.

ZEMAN, M. *Teorie literatury pro střední školy*. 2. vyd. Praha: FORTUNA, 1992. 156 s.  
ISBN 80-85298-79-1

## **HUDEBNÍ ZDROJE**

[CD]

EBEN, P. *Dětem*. [CD]. Praha: Český rozhlas Praha, 1998.

JÍŠA, R. *Hlasy lesa*. [CD]. Praha: Levné knihy KMa, 2004.